Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8270226
Centre d'intérêt: 34

Levesque, Mireille, 1945-.

Après l'école secondaire, étudier ou travailler, choisit-on vraiment? / Mireille Levesque, Louise Sylvain. -- Québec : Conseil supérieur de l'éducation, Direction des communications, 1982.
x, 634 p. ; 25 cm.

Sous-titre: Une étude de l'influence de certains facteurs dans la décision de poursuivre des études ou d'accéder au marché du travail dès la fin du cours secondaire. Code: 50-2055. Bibliographie: p. 531-540.

ISBN 2-550-04980-2

Cote Dewey: 373.12912'09714/L662a Cote LC: LC/145/.C38

Descripteur(s): *Enquête sur les finissants *Passage au travail *Passage au collégial *Marché du travail *Aspiration professionnelle *Aspiration scolaire *Cheminement scolaire *Décision *Persévérance scolaire *Caractéristiques de l'étudiant *Attitude de l'étudiant *Aspiration scolaire *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *ASOPE (Projet) *Parsons, Talcott *Shils, E.A.

Rapport de recherche qui retrace les processus qui président aux décisions prises par les jeunes de Secondaire V en matière de cheminement scolaire et occupationnel. Sur quoi s'appuient de telles décisions? Quels sont les facteurs qui pèsent le plus sur ces décisions? Dans quelle mesure les variables sociales, culturelles, psychologiques, scolaires, interviennent-elles? S'agit-il d'une décision strictement individuelle ou est-ce là l'expression de manières d'être et d'agir collectives? Les deux théories utilisées dans cette étude sont la théorie générale de l'action (Parsons et Shils, 1962) et la théorie du processus de décision scolaire.

Les données proviennent de l'enquête ASOPE (Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants) menée au Québec de 1970 à 1977. Parmi les divers groupes rejoints par l'enquête, la cohorte sélectionnée pour la constitution de l'échantillon est celle des étudiants inscrits en Secondaire V en 1971-1972 et qui ont été suivis jusqu'en 1974-1975. Dans ce groupe, tous les jeunes fréquentant une école française et dont on pouvait suivre le cheminement au-delà du cours secondaire ont été retenus. Le sous-échantillon est de 5818 étudiants. De ce nombre, 3471 étaient inscrits en Secondaire V général et 2347 en Secondaire V professionnel en 1971-1972. La méthode statistique utilisée est l'Analyse nominale hiérarchique (ANOMHI).

La théorie du processus de décision scolaire permet de faire ressortir le fait que le choix entre la poursuite des études au niveau collégial et l'accès au marché du travail dès la fin du cours secondaire est un choix rationnel qui s'appuie sur l'analyse des avantages et des

inconvénients relatifs à l'orientation vers l'un ou vers l'autre cheminement et ce, à partir de la prise en considération de la double situation sociale et scolaire. La théorie de l'action sociale permet d'illustrer en quoi le cheminement suivi par les étudiants qui terminent leur cours secondaire constitue une action sociale et n'est par le simple résultat d'une démarche purement individuelle qui se ferait en dehors de tout contexte.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8270225
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270226

APRÈS L'ÉCOLE SECONDAIRE:

Étudier ou Travailler

CHOISIT-ON VRAIMENT?

Mireille Levesque
Louise Sylvain

Conseil supérieur de l'éducation
Québec

E D U Q 8270226

APRÈS L'ÉCOLE SECONDAIRE:

Étudier ou Travailler

CHOISIT-ON VRAIMENT?

Une étude de l'influence de certains facteurs
dans la décision de poursuivre des études
ou d'accéder au marché du travail
dès la fin du cours secondaire.

Mireille Levesque
Louise Sylvain

ISBN 2-550-04980-2
Dépôt légal: premier trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec

"A la simplicité du raisonnement de "l'homme de bon sens" et à sa pensée massive s'opposent la complexité de l'argumentation développée ici et une pensée pluraliste et structurée. Il croit fondamentalement à l'univocité des phénomènes sociaux et à leur transparence, alors qu'il expérimente quotidiennement l'ambiguïté des effets engendrés par l'école; il tient pour certaine la consistance logique de toutes les productions scolaires et il ne voit pas que la contradiction et l'ambivalence les habitent."

M. Cherkaoui, Les paradoxes de la réussite scolaire.

PREFACE

Ce volume n'aurait pas nécessité de préface. Il est bien structuré et les auteurs (devrais-je dire les auteures) en font très bien ressortir, et avec beaucoup de modestie, les points forts et faibles en particulier dans l'introduction.

Dans une entrevue récente au journal "Le Monde" (27-09-81) Raymond Boudon déclarait:

> *"Je ne crois pas que les progrès actuels de la biologie soient dus à des théories traitant de l'organisme en général. De même, je crois que les apports passés et l'avenir de la sociologie sont plutôt dans l'observation et l'analyse attentive de phénomènes et processus partiels et dans ce que, parodiant Popper, on peut appeler le "peacemeal theorizing", c'est-à-dire la construction de modèles à ambition limitée, beaucoup plus difficiles à élaborer que les théories à ambition générale."*

Boudon parle ici de l'opposition entre les *"middle range theories"* dont parlait Merton et les théories générales. Les auteurs ont réussi dans ce travail à opérationnaliser dans un domaine particulier une théorie générale, celle de l'action, et c'est là je crois le grand mérite de cet ouvrage pour un universitaire.

Mais il y a plus, ce volume contribue à la compréhension du fonctionnement de notre système scolaire par la vérification des théories et par l'observation des phénomènes. Cette alliance - théorie et

vérification empirique - est encore très rare dans les écrits où on retrouve surtout des théories générales non vérifiées ou simplement des données empiriques. Les auteurs ont réussi à accomplir ce que les professeurs d'université prêchent comme *"canons"* de la méthode scientifique.

La contribution des auteurs au domaine de l'éducation se situe dans la foulée du rapport Parent, ou plutôt dans l'analyse des conséquences de cette réforme qui voulait réduire les inégalités face à l'école. Il y en a malheureusement encore, comme le constatent les auteurs. Le sexe, l'origine sociale, les résultats scolaires déterminent le cheminement des étudiants. Tous ne sont pas égaux devant l'école, même si on défend une idéologie égalitaire.

L'analyse des résultats pourra paraître aride à certains lecteurs. Il n'est pas facile de comprendre que le modèle retenu est: (ORD), RC, DC, OC. Les auteurs utilisent une nouvelle méthode statistique, à la fine pointe des travaux dans ce domaine. La traduction des modèles statistiques en mots n'est pas encore aussi facile que celle du coefficient de corrélation, mais elle rend mieux compte de la réalité.

C'est une contribution importante à la fois sur le plan théorique et méthodologique et qui aura des retombées pratiques sur les politiques en éducation.

Pierre W. Bélanger
Guy Rocher

REMERCIEMENTS

Il nous aurait été impossible de mener à bonne fin cette recherche sans la précieuse collaboration de plusieurs personnes que nous tenons à remercier.

Nos remerciements les plus enthousiastes vont en premier lieu à l'équipe de recherche A.S.O.P.E. qui a tout mis en oeuvre pour faciliter notre travail. Nous devons une collaboration compétente et assidue tout particulièrement à Pierre W. Bélanger, à Louise Laforce et à François Béland. Une assistance plus ponctuelle mais non moins précieuse a été assurée par Paul Béland et Guy Rocher.

Le concours de Yao Assogba, étudiant au doctorat à l'Université Laval, de Gabriel Dussault, professeur à l'Université Laval et de Jacques Perron, professeur à l'Université de Montréal, a permis d'enrichir la problématique de notre recherche.

Nous sommes également redevables de leurs commentaires et critiques des différentes versions du rapport de recherche, à l'équipe de la Direction de la recherche du Conseil supérieur de l'éducation, soit: Claude Fortier, qui était directeur de la recherche au moment où le projet a démarré, Pierre Georgeault et Michèle Vanier-Alfred. Bernard Audet, responsable du Centre de documentation, nous a assistées dans la tâche de revue de littérature.

Finalement, nous tenons à souligner le travail impeccable de Jocelyne Mercier qui a assuré la dactylographie du rapport de recherche. Sa compétence professionnelle, son sens de l'organisation et son intérêt au travail ont grandement contribué à faciliter la tâche des chercheurs.

A toutes ces personnes notre plus vive reconnaissance.

TABLE DES MATIERES

Préface..... i

Remerciements..... iii

Table des matières..... v

INTRODUCTION..... 1

Sommaire du rapport..... 9

PREMIERE PARTIE: QUE VEUT-ON SAVOIR? QUELLE EST LA PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE?..... 13

CHAPITRE I: PERSPECTIVES THEORIQUES..... 21

1. Théorie générale de l'action..... 23
2. La théorie du processus de décision scolaire..... 33
3. Complémentarité des deux approches..... 43

CHAPITRE II: CADRE D'ANALYSE DE LA RECHERCHE..... 47

1. Objet de la recherche..... 49
2. Facteurs d'analyse retenus..... 53
   - 2.1 La situation sociale..... 53
   - 2.2 La situation scolaire et occupationnelle..... 57
   - 2.3 Les valeurs et les attitudes..... 64
   - 2.4 Les aspirations scolaires..... 73
3. Schéma d'analyse..... 79

DEUXIEME PARTIE: QUI A-T-ON INTERROGE? COMMENT A-T-ON PROCEDE?..... 87

CHAPITRE I: LA POPULATION A L'ETUDE..... 91

1. Constitution de l'échantillon..... 93
2. Distinction des deux secteurs d'enseignement..... 94
3. Caractéristiques de la population de chaque secteur d'enseignement..... 97
   - 3.1 Cheminement suivi après les études secondaires..... 98
   - 3.2 Composition de chaque secteur d'enseignement selon le sexe..... 100
   - 3.3 Composition de chaque secteur d'enseignement selon le statut socio-économique d'origine..... 102
   - 3.4 Remarque touchant la clientèle de secondaire V..... 104

CHAPITRE II: LES VARIABLES A L'ETUDE..... 107

1. Constitution de la variable dépendante..... 109
2. Définition des variables explicatives retenues..... 110

CHAPITRE III: LE TRAITEMENT DES DONNEES..... 119

1. Méthode d'analyse statistique utilisée: ANOMHI..... 121
2. Démarche d'analyse suivie..... 122
   - 2.1 Définition d'univers expérimentaux..... 123
   - 2.2 Validation des modèles..... 127
   - 2.3 Calcul de l'apport des interactions d'un modèle..... 131
   - 2.4 Normalisation des effectifs estimés..... 133
   - 2.5 Vérification de la non-homogénéité totale des secteurs.... 135

TROISIEME PARTIE: QU'EST-CE QU'ON A APPRIS?..... 137

CHAPITRE I: LE SEXE, LE STATUT SOCIO-ECONOMIQUE D'ORIGINE, LA REUSSITE SCOLAIRE ET LE CHEMINEMENT..... 143

A. Présentation des résultats..... 150

1. Présentation des résultats pour le secteur général..... 150
2. Présentation des résultats pour le secteur professionnel.... 156

B. Discussion..... 163

EN BREF..... 185

CHAPITRE II: LE TRAVAIL DURANT LES ETUDES ET LE CHEMINEMENT..... 187

A. Présentation des résultats..... 192

1. Présentation des résultats pour le secteur général..... 192
2. Présentation des résultats pour le secteur professionnel.... 194

B. Discussion..... 199

EN BREF..... 203

CHAPITRE III: LA MOTIVATION AUX ETUDES ET LE CHEMINEMENT..... 205

A. Présentation des résultats..... 211

1. Présentation des résultats pour le secteur général..... 211
2. Présentation des résultats pour le secteur professionnel.... 218

B. Discussion..... 223

EN BREF..... 233

CHAPITRE IV: LES ATTITUDES ET LES PERCEPTIONS FACE A L'ECOLE ET LE CHEMINEMENT..... 235

A. Présentation des résultats..... 242

1. Présentation des résultats pour le secteur général..... 242
2. Présentation des résultats pour le secteur professionnel.... 250

B. Discussion..... 265

EN BREF..... 275

CHAPITRE V: LA HIERARCHIE SCOLAIRE ET OCCUPATIONNELLE ET LE CHEMINEMENT..... 277

A. Présentation des résultats..... 282

1. Présentation des résultats pour le secteur général..... 282
2. Présentation des résultats pour le secteur professionnel.... 287

B. Discussion..... 289

EN BREF..... 295

CHAPITRE VI: LES ATTITUDES FACE A L'OCCUPATION ET LE CHEMINEMENT..... 297

A. Présentation des résultats..... 304

1. Présentation des résultats pour le secteur général..... 304
2. Présentation des résultats pour le secteur professionnel.... 314

B. Discussion..... 331

EN BREF..... 345

CHAPITRE VII: L'INDECISION PROFESSIONNELLE ET LE CHEMINEMENT..... 347

A. Présentation des résultats..... 354

1. Présentation des résultats pour le secteur général..... 354
2. Présentation des résultats pour le secteur professionnel.... 359

B. Discussion..... 368

EN BREF..... 376

CHAPITRE VIII: L'INQUIETUDE FACE AU MARCHE DU TRAVAIL ET LE CHEMINEMENT..... 377

A. Présentation des résultats..... 382

1. Présentation des résultats pour le secteur général..... 382
2. Présentation des résultats pour le secteur professionnel.... 388

B. Discussion..... 395

EN BREF..... 403

CHAPITRE IX: LES ASPIRATIONS SCOLAIRES ET LE CHEMINEMENT..... 405

A. Présentation des résultats..... 416

1. Présentation des résultats pour le secteur général..... 416
2. Présentation des résultats pour le secteur professionnel.... 430

B. Discussion..... 448

EN BREF..... 459

CONCLUSION..... 461

Le processus de décision scolaire ou occupationnelle selon le sexe..... 466

Le processus de décision scolaire ou occupationnelle selon le statut socio-économique d'origine..... 478

Le processus de décision scolaire ou occupationnelle selon la réussite scolaire..... 496

Le processus de décision scolaire ou occupationnelle: une action sociale..... 503

Quelques pistes de réflexion additionnelles suggérées par les résultats de la recherche..... 525

LISTE DES OUVRAGES CONSULTES..... 529

Annexe A: La recherche A.S.O.P.E...... 541

Annexe B: Le questionnaire utilisé..... 549

Annexe C: La constitution de l'échantillon..... 557

Annexe D: Les données descriptives des variables à l'étude pour chaque secteur d'enseignement..... 567

Annexe E: Les modèles vérifiés au moyen d'ANOMHI..... 575

Annexe F: L'analyse comparative des secteurs d'enseignement (tests d'homogénéité des secteurs)..... 611

INTRODUCTION

L'éducation s'est taillé une place importante dans la société québécoise de la deuxième moitié du XXe siècle. Des efforts imposants ont été consentis à l'éducation au cours des dernières décennies, notamment en matière de démocratisation scolaire. On a voulu rattraper le retard accumulé par le Québec en ce domaine comparativement à d'autres sociétés occidentales industrialisées. On prenait soudainement conscience de la fonction de l'école dans la société, de son rôle comme outil de développement collectif.

L'essor qu'a connu l'éducation répondait à une demande individuelle et sociale grandissante. L'enseignement secondaire, collégial et universitaire s'est considérablement développé sous l'impulsion, entre autres, d'une volonté de démocratisation et des besoins d'une main-d'oeuvre hautement qualifiée. La fréquentation scolaire et le niveau de scolarisation moyen de la population ont enregistré des progrès remarquables.

Mais l'augmentation des effectifs scolaires a produit des effets inattendus et contraires aux objectifs d'égalisation des chances sociales. Boudon et Lagneau (1980) soulignent qu'au niveau collectif les probabilités pour un diplômé universitaire d'accéder à un emploi de niveau supérieur diminuent; les diplômés éprouvent un peu plus de difficulté qu'auparavant à décrocher un emploi; la réduction des inégalités scolaires ne s'accompagne pas obligatoirement d'une plus grande égalité de revenus.

Cette évolution du système scolaire soulève beaucoup de critiques et certains n'hésitent pas à mettre l'école au banc des accusés. Ainsi, dans la perspective du structuro-marxisme, le système scolaire ne serait qu'un appareil de reproduction sociale. Qu'il s'agisse des idéologies, des valeurs, de la force de travail, l'école maintiendrait les rapports de force existant dans la société (Baudelot et Establet, 1971; Bourdieu et Passeron, 1964, 1970). Par exemple, l'appareil scolaire aurait pour fonction de reproduire la division sociale du travail: intellectuel et manuel, par le biais des secteurs d'enseignement général et professionnel. Escande (1973) a démontré que cette grille d'analyse pouvait s'appliquer au réseau collégial québécois. Toutefois, on peut se demander si la principale fonction de l'école en est une de reproduction sociale. On ne peut nier la sélection sociale qui s'opère par le biais de l'institution scolaire mais de là à limiter les fonctions sociales de l'école à la seule reproduction, il y a une marge qu'il est difficile de franchir.

Une autre conception met l'accent sur la fonction de socialisation de l'école, sur le rôle de l'école dans le maintien de la stabilité normative de la société (Parsons, 1966). L'éducation, comme fait social, impose à l'enfant des manières de faire, de penser, de sentir qui le rendent conforme à l'image définie par la société. C'est la pression du milieu social qui s'exerce dans le processus de socialisation à travers les diverses composantes sociales: école, famille, loisirs, mass media et autres. Cette fonction est bien réelle mais il ne faut pas refuser non plus d'en voir les implications sur la stratification sociale. L'école, en tant qu'agent de distribution des ressources humaines dans la structure des rôles, n'est pas sans avoir un impact important sur la stratification sociale.

Finalement, d'autres auteurs situent l'école dans une perspective dialectique, à la fois cadre de stabilité et de conservatisme et source dynamique de changements et de transformations sociales importantes. L'école serait en même temps *"reproduction des structures existantes, courroie de transmission de l'idéologie officielle, domestication, mais aussi menace à l'ordre établi et possibilité d'affranchissement"* (Snyders, 1976, p. 98). L'école est une dimension du processus social dans son ensemble et la remise en question de l'école est une remise en cause de la société.

Dans la perspective structuro-marxiste, les inégalités sociales et par conséquent les inégalités scolaires, résultent de la structuration même de la société globale. L'organisation et le fonctionnement du système social actuel ne pourraient qu'engendrer des inégalités de toutes natures, générer les divisions sociales. Ce serait là la "fatalité" à laquelle sont soumises les sociétés actuelles.

Parsons (1970) fait une analyse quelque peu différente des classes sociales et de la stratification. Il y aurait dans les sociétés modernes à la fois des facteurs d'égalité et des facteurs d'inégalité. Ces forces opposées agissent dans des directions divergentes et les systèmes sociaux, de même que les groupes sociaux, doivent composer avec elles et les intégrer de quelque façon à l'action sociale. L'harmonisation des tendances égalitaires et inégalitaires représente un défi de taille dans toutes les sociétés contemporaines. L'acuité de ce problème est d'autant plus grande que l'application de principes "égalitaires" comme la reconnaissance des droits civils, le principe de l'égalité pour tous, la démocratisation des structures politiques, sociales et scolaires, génère

souvent de nouvelles inégalités sociales. Pour illustrer ces nouvelles tendances, Parsons prend pour exemple la bureaucratisation et la valorisation de la spécialisation technique qu'a suscitées la démocratisation des structures.

Si l'on s'attache plus particulièrement aux inégalités scolaires, on constate que le sujet a fait l'objet de multiples recherches (1). Les causes identifiées se classent en trois catégories: 1- les inégalités génétiques et intellectuelles; 2- les inégalités économiques et sociales; 3- les inégalités culturelles. Une opposition assez vive s'est dessinée entre ceux qui expliquent les inégalités scolaires par les inégalités culturelles (Bourdieu et Passeron) et ceux qui les expliquent par les inégalités socio-économiques (Boudon), entraînant ceux-ci et ceux-là dans des positions irréductibles. Pour sa part, Parsons considère que l'obstacle à l'accès aux études supérieures réside moins dans l'absence de ressources économiques que dans la trop faible motivation, entendant par-là notamment que la famille, l'école, les groupes primaires, ne favorisent pas toujours des aspirations scolaires et professionnelles élevées.

Quoiqu'il en soit, nous croyons qu'il faille envisager les inégalités scolaires dans une perspective globale, au sens où plusieurs facteurs peuvent intervenir dans l'explication de ces inégalités et jouer simultanément dans l'accomplissement de la carrière scolaire.

---

(1) Une publication récente donne un aperçu de ces divers courants de recherche: LEVESQUE, M. (1979). L'égalité des chances en éducation. Considérations théoriques et approches empiriques. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

C'est dans ce contexte que nous voulons situer notre étude et, à cet égard, l'analyse du cheminement scolaire et occupationnel des jeunes Québécois présente beaucoup d'intérêt. La Réforme scolaire a permis de réaliser des progrès notables en matière de scolarisation. Ainsi, les taux de fréquentation scolaire ont considérablement augmenté depuis 1960, si on les compare à la situation qui prévalait après la Deuxième Guerre mondiale. Les statistiques scolaires du ministère de l'Education révèlent qu'au milieu des années 70, une proportion de 97% des jeunes Québécois de 15 ans fréquentent l'école. Toutefois, les statistiques sont moins précises, et d'ailleurs plus rares, lorsqu'il s'agit de comptabiliser la proportion de jeunes qui obtiennent un diplôme de fin d'études secondaires. On est réduit à des approximations plus ou moins fidèles à la réalité scolaire, surtout si les phénomènes d'abandon scolaire et d'inadaptation sont négligés dans ces compilations.

La fin de la scolarité obligatoire qui, dans notre milieu, se situe généralement à la fin du cours secondaire, constitue un passage important. A ce moment-là doit se prendre la difficile quoique réversible décision de poursuivre ses études ou d'entrer sur le marché du travail. Il est certain que, de manière générale, cette décision est influencée par les perspectives actuelles et futures de l'emploi et des revenus attachés aux divers niveaux de qualification. Les changements sociaux et économiques de la dernière décennie ont certainement eu des répercussions sur les choix et les orientations que les jeunes ont dû assumer, même s'il est difficile de mesurer avec exactitude la nature et l'ampleur de cette influence.

Un ralentissement de la croissance de la production, une forte inflation et une évolution des structures de l'emploi ont coïncidé avec une hausse du taux de chômage, surtout chez les jeunes, et une diminution des possibilités d'emploi et des avantages économiques et sociaux associés aux diplômes. Malgré cela, l'expansion de la demande d'éducation demeure; les détenteurs d'un diplôme continuent toujours d'exercer un attrait sur le marché du travail. Cette demande découle de choix individuels complexes et diversifiés et de besoins exprimés par la collectivité.

Cette évolution structurelle semble entraîner, selon les constatations de l'O.C.D.E., une demande croissante de la part des jeunes qui auraient normalement quitté l'école et seraient entrés sur le marché de l'emploi à la fin de la scolarité obligatoire. Néanmoins cette demande n'est pas nécessairement formulée par ceux qui sont les plus démunis ou dépourvus de qualifications professionnelles. D'autres raisons que la seule conjoncture de l'emploi interviennent fort probablement pour expliquer cette situation: facteurs psychologiques et motivationnels, facteurs familiaux, facteurs institutionnels et structurels tels que le niveau de la réussite scolaire, les critères d'admission et les normes scolaires.

En tout état de cause, nous savons encore peu de choses sur les mécanismes qui régissent le cheminement tant scolaire que non scolaire des jeunes qui ont vécu la Réforme scolaire québécoise et les profonds changements qu'a entraînés la Révolution dite tranquille. On commence à peine à investiguer ce phénomène (1).

---

(1) Des études récentes du groupe de recherche A.S.O.P.E. (Aspirations Scolaires et Orientation Professionnelle des Etudiants) menées conjointement par l'Université Laval et l'Université de Montréal, fournissent des informations fort intéressantes à cet égard.

Il est certain que la demande d'éducation a augmenté et que des attentes nombreuses ont vu le jour, répondant sans doute à des besoins individuels réels et à des exigences sociales impératives. On peut se demander si les chances d'ascension sociale ainsi offertes aux jeunes Québécois par la démocratisation du système scolaire n'ont pas entraîné un effet d'amplification au sens où:

> *"... la structure des chances de chacun se déplaçant dans un sens favorable, ce déplacement peut engendrer un déplacement amplifié des attentes. [...] L'augmentation des chances objectives s'accompagne alors d'une augmentation du niveau global de frustration."*
> (Boudon, 1979, p. 124)

Quoi qu'il en soit, il nous apparaît très utile de comprendre les processus qui président aux décisions prises par les jeunes en matière de cheminement scolaire et occupationnel. Sur quoi s'appuient de telles décisions? Quels sont les facteurs qui pèsent le plus sur ces décisions? Dans quelle mesure les variables sociales, culturelles, psychologiques, scolaires interviennent-elles? S'agit-il d'une décision strictement individuelle ou est-ce là l'expression de manières d'être et d'agir collectives? Voilà autant de questions qui se posent en matière de cheminement scolaire et occupationnel et qui, jusqu'à maintenant, n'ont reçu que peu de réponses, du moins au Québec.

Sommaire du rapport

Le sujet abordé, pris dans sa globalité, est fort complexe. Il importe donc de ne pas se contenter de juxtaposer quelques explications partielles mais de tenter de comprendre, dans une perspective systémique,

les phénomènes qui s'y rattachent. C'est pourquoi il nous a semblé indispensable de situer la problématique de la recherche en référence à un contexte théorique précis. Le recours à une théorie ne nous apparaît pas un vain exercice ou un luxe de chercheur. Sans un cadre théorique défini, comment expliquer les nombreux phénomènes observés, comment rendre compte des multiples données accumulées, sans se retrouver aux prises avec un fatras de faits et d'observations qui ajouteraient sans doute à la connaissance de l'objet à l'étude, mais fort peu à une meilleure compréhension de ces phénomènes. Les perspectives théoriques dans lesquelles s'inscrit la présente recherche serviront à interpréter, à expliquer et à organiser en un tout cohérent, les nombreuses observations que fournissent les données quantitatives recueillies.

La première partie de ce rapport se révèle donc fort utile, voire essentielle à notre entreprise. Elle présente au lecteur, dans un premier chapitre, un bref aperçu des deux théories auxquelles nous aurons recours pour expliquer les phénomènes observés. Dans un deuxième chapitre, sera décrit le cadre d'analyse de la recherche, c'est-à-dire la définition des principaux indicateurs retenus pour mesurer l'objet à l'étude et l'interprétation qui en sera faite en fonction des perspectives théoriques de la recherche.

La deuxième partie, quoiqu'essentiellement méthodologique, n'en est pas moins nécessaire à la compréhension de la démarche suivie par les chercheurs. Elle comprend trois chapitres: 1- la population à l'étude, qui décrit l'échantillon et certaines caractéristiques des élèves du secteur général et des élèves du secteur professionnel; 2- les variables à l'étude telles que définies et utilisées dans la présente recherche; 3- le traitement des données, c'est-à-dire la présentation de la méthode d'analyse statistique utilisée et de la démarche suivie.

La troisième partie présente les résultats de la recherche. Les neuf chapitres consacrés à l'analyse des données étudient quelques-uns des aspects du processus de décision scolaire ou occupationnelle. Les faits observés sont d'abord décrits, puis expliqués et interprétés en référence au contexte théorique dans lequel s'inscrit la présente recherche.

Un fait est à souligner. Cette troisième partie a été écrite pour répondre aux besoins de diverses catégories de lecteurs. Pour le lecteur pressé, un tableau synoptique résume à la fin de chaque chapitre les faits saillants qui se dégagent de l'analyse, en d'autres termes, les éléments caractéristiques du cheminement scolaire et du cheminement occupationnel. Le lecteur qui s'arrêterait là aurait cependant une vision bien partielle des processus mêmes de décision scolaire et occupationnelle. Quant au lecteur soucieux d'approfondir sa compréhension des phénomènes en présence, il a tout intérêt à se référer à la section "DISCUSSION" de chaque chapitre où sont résumés les principaux résultats de l'analyse et les interprétations que nous en tirons. Pour le lecteur féru de méthodologie, la section "PRESENTATION DES RESULTATS" apporte toutes les informations nécessaires quant à la description des données, avec statistiques à l'appui.

En guise de conclusion, nous n'avons pas voulu faire uniquement la synthèse exhaustive de toutes les observations qui se dégagent des analyses effectuées. Il aurait été fastidieux de reprendre tout ce qui a été dit dans les chapitres de la troisième partie et repris dans les tableaux intitulés "EN BREF". La conclusion se veut plutôt une mosaïque qui explique, beaucoup plus qu'elle ne décrit, les processus de décision scolaire et occupationnelle. De plus, certains aspects particulièrement percutants du processus de décision feront l'objet d'une réflexion un peu plus poussée.

En somme, le présent rapport de recherche retrace de manière détaillée et suffisamment articulée, croyons-nous, les processus de décision scolaire et occupationnelle des élèves de secondaire V. En tout état de cause, il devrait permettre une meilleure connaissance de la réalité à laquelle sont confrontés les jeunes au terme de leurs études secondaires. Nous estimons qu'une meilleure compréhension des processus en présence ne peut que contribuer à améliorer l'action des divers intervenants, parents, enseignants et administrateurs scolaires, auprès des jeunes.

PREMIERE PARTIE

QUE VEUT-ON SAVOIR ?
QUELLE EST LA PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE ?

(CADRE DE LA RECHERCHE)

Le cheminement scolaire ou occupationnel des jeunes Québécois est une réalité fort complexe. Pour rendre compte des divers processus en présence, il nous faut référer à un modèle général d'explication. On peut facilement admettre que les cheminements scolaires et occupationnels des jeunes ne sont pas le fruit du hasard; ils sont la résultante de plusieurs éléments qui entrent en interaction et qui permettent d'expliquer les choix et les orientations des jeunes.

Etudier le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire, c'est analyser les relations complexes entre l'étudiant ou l'étudiante et son milieu, autrement dit entre l'acteur social, ses sentiments, ses attentes, ses actions d'une part, et les institutions sociales d'autre part. L'orientation des jeunes à la fin de la scolarité obligatoire, comme toute action sociale, gagne à être située dans le cadre de la structure des systèmes d'interaction, en référence au contexte social à l'intérieur duquel elle prend place. L'action du jeune s'exerce dans le cadre de paramètres qui s'imposent à elle, qui l'influencent et qui permettent de la comprendre.

Deux modèles théoriques paraissent particulièrement pertinents à l'analyse et à l'explication de notre objet d'étude: la théorie générale de l'action telle que présentée par Talcott Parsons et la théorie du processus

de décision scolaire élaborée par Raymond Boudon. Tout en présentant des approches épistémologiques différentes, ces deux théories ne se situent pas moins dans une même perspective interactionniste et une même représentation systémique. Elles s'appuient sur un postulat commun: l'autonomie de l'acteur. A d'autres égards, elles apparaissent suffisamment complémentaires, comme nous le démontrerons par la suite, pour justifier leur rétention dans l'élaboration du cadre de référence de la présente recherche.

La théorie générale de l'action et la théorie du processus de décision scolaire s'opposent d'une certaine façon aux théories structuro-marxistes et structuro-fonctionnalistes. Ces dernières sont généralement fondées sur une vision déterministe des acteurs en présence et des situations dans lesquelles ils se trouvent. Les explications qu'on donne alors des inégalités scolaires sont souvent partielles et laissent une large part à l'indétermination, laquelle serait due ou bien au hasard (Jencks et al., 1972), ou bien au fait que d'autres variables pertinentes ont été négligées jusqu'alors (Blau et Duncan, 1967; Sewell et Hauser, 1975).

Les théories systémiques de Boudon et de Parsons, contrairement aux théories dites déterministes, sont capables de rendre compte et d'expliquer la structure interactionnelle du phénomène à l'étude, soit le processus de décision scolaire ou occupationnelle au terme des études secondaires. Elles permettent d'introduire des caractéristiques structurelles qui interagissent avec des facteurs individuels et par-delà de tenir compte des contraintes macrosociologiques (Girod, 1977). En définitive, ces deux perspectives théoriques semblent des plus appropriées à l'objet de notre étude et à la problématique à laquelle nous souscrivons.

En effet, la théorie générale de l'action permet de situer le cheminement suivi après l'école secondaire dans une perspective systémique au sens où le cheminement est perçu comme une action sociale dans laquelle l'agent social est en interaction avec son environnement, avec le système social. L'orientation du jeune après les études secondaires, c'est-à-dire la décision qu'il doit prendre de poursuivre ou non des études, s'inscrit dans une problématique qui implique nécessairement la dualité individu-société. D'une part, l'acteur social exprime des intérêts, entretient des aspirations, se fixe des objectifs, qui reflètent sa personnalité, son dynamisme intérieur, ce qu'il est en tant que personne. D'autre part, le système social et le système culturel servent de cadre à l'expression individuelle, la délimitent, l'alimentent, lui donnent sa signification. Le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire se veut donc une action à la fois individuelle et sociale.

En ce sens, la théorie générale de l'action nous servira de guide et de point de repère dans l'identification et l'explication des phénomènes liés à l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes après le secondaire V. En outre, l'importance accordée aux modèles culturels comme facteur explicatif de l'action sociale, dans la théorie parsonienne, a particulièrement suscité notre intérêt du fait que nous voulions investiguer l'impact des valeurs et des attitudes, du moins certaines d'entre elles, sur le destin scolaire et professionnel des étudiants et des étudiantes (1).

---

(1) Cette perspective théorique nous apparaît d'autant plus justifiée dans le cadre de notre étude que la recherche A.S.O.P.E., de laquelle nos données empiriques sont tirées, s'inscrit dans le cadre de la théorie de l'action.

En ce qui a trait à la théorie du processus de décision scolaire de Boudon, le postulat de la rationalité de l'acteur s'articule de manière harmonieuse, nous semble-t-il, avec les concepts d'action sociale et d'acteur en situation de la théorie parsonienne. La rationalité de l'acteur social s'exerce à l'intérieur d'un contexte social, de paramètres qui servent de balises à l'action. L'individu doit évaluer dans quelle mesure l'action qu'il veut mener à terme est possible et souhaitable. En l'occurrence, le jeune qui termine son cours secondaire doit estimer les avantages et les inconvénients que représente pour lui la poursuite d'études collégiales ou l'accès immédiat au marché du travail. Cette évaluation doit tenir compte à la fois de la personnalité de l'acteur et du contexte dans lequel il se situe. Autrement dit, l'acteur doit rationaliser son choix et se justifier à lui-même et justifier aux autres la décision prise.

La théorie du processus de décision scolaire permet de rendre compte de l'autonomie de l'acteur en regard de l'action et d'interpréter la dite action à la lumière du poids des influences subies au cours du processus de décision. En outre, la théorie de Boudon s'applique spécifiquement à l'analyse de la décision scolaire, qui est précisément l'objet de la présente recherche. Elle met l'emphase sur l'influence de la position sociale en définissant les principaux paramètres du processus de décision en fonction de la classe sociale. Cette axiomatique est capitale quand on connaît l'importance de la dimension de la stratification sociale dans le déroulement de la carrière scolaire.

Voilà qui expose brièvement la justification des perspectives théoriques de la présente recherche. Au cours de cette première partie du rapport de recherche, nous présenterons dans un premier chapitre, de manière

sommaire il va sans dire, les principaux éléments de chacune des théories, en ayant soin de faire ressortir les points communs à l'une et à l'autre, ainsi que leurs aspects complémentaires. Plus spécifiquement, nous tenterons de dégager les éléments de chacune des théories qui s'appliquent directement à l'objet d'étude. Après avoir cerné d'un peu plus près, dans le premier chapitre, le cadre théorique dans lequel se situe la présente recherche, le deuxième chapitre sera consacré à l'élaboration du cadre d'analyse de la recherche, à la définition de l'objet d'étude, en regard des perspectives théoriques qui auront été établies précédemment.

CHAPITRE I

PERSPECTIVES THEORIQUES

Dans ce chapitre, nous allons présenter sommairement d'abord la théorie générale de l'action, ensuite la théorie du processus de décision scolaire et, pour chacune, l'application qui en sera faite. Finalement, nous dégagerons les principaux éléments de convergence des deux perspectives théoriques élaborées.

1. LA THEORIE GENERALE DE L'ACTION

La théorie générale de l'action (Parsons et Shils, 1962) fournit un encadrement théorique susceptible de nous aider à mieux comprendre les processus générateurs des cheminements scolaires et occupationnels des jeunes Québécois, le cheminement étant envisagé comme une action sociale.

Dans la théorie parsonienne, l'action sociale peut se définir comme *"toute conduite humaine qui est motivée et guidée par les significations que l'acteur découvre dans le monde extérieur, significations dont il tient compte et auxquelles il répond "* (Rocher, 1972, p. 44). Toutefois, l'action sociale ne saurait être réduite à la conduite individuelle et cela même si la subjectivité de l'acteur (c'est-à-dire ses perceptions, ses sentiments, ses idées, ses motivations et le reste) donne une signification à l'action sociale.

C'est dire que l'action sociale ne s'analyse pas en fonction du seul point de vue subjectif de l'acteur, mais aussi en fonction de la relation acteur-situation, c'est-à-dire *"l'acteur en situation"*. L'acteur se trouve confronté à des objets culturels ou symboliques, qu'il s'agisse de signes,

de valeurs, de normes, de symboles qui, d'une part, donnent un sens à l'environnement et contribuent à l'appropriation de son milieu par l'acteur et, d'autre part, situent les autres acteurs sociaux par rapport à l'action sociale d'un acteur donné. Les modèles culturels qui donnent un sens à toute conduite humaine servent également de points de repère dans l'interprétation du réseau complexe des rapports sociaux.

> *"1- L'action est un comportement orienté vers la réalisation de fins, de buts ou de tout autre état anticipé. 2- Elle se déroule dans des situations. 3- Elle est soumise à des normes. 4- Elle implique une dépense d'énergie, un effort ou une "motivation."* (Parsons et Shils, 1962, p. 53)

Toute action sociale implique donc un *"acteur en situation"*: un acteur, que ce soit un individu, un groupe, une organisation ou la société globale, et une situation, formée d'objets physiques, d'objets sociaux, d'objets culturels ou symboliques. Il y a une véritable interaction entre ces deux composantes essentielles du système d'action au sens d'une *"complémentarité d'action et d'une inter-influence"*, laquelle interaction peut toutefois présenter des rapports de nature différente.

> *"Pour ce qui est des objets physiques, l'acteur se trouve plutôt à agir sur eux ou à s'adapter à eux. Quant aux objets symboliques ou culturels, l'acteur les utilise pour communiquer avec les autres acteurs, ou il se réfère à eux comme guides pour l'orientation de son action avec les objets physiques ou les autres acteurs sociaux."* (Rocher, 1972, p. 50)

Les rapports d'interaction acteur-situation s'inscrivent dans une structure, condition requise pour qu'il y ait système. Dans tout système d'action, il y a donc des modalités d'organisation qui assurent une relative stabilité au système, ce qui ne signifie pas pour autant qu'aucun changement ne soit possible. Nous reviendrons sur la notion de changement un peu plus loin.

Un système d'action supposerait donc cohérence et stabilité: les interactions sociales sont rendues possibles en autant qu'existent des modèles, des schémas de référence qui guident et expliquent les conduites humaines. Ce sont les modèles culturels qui assurent la structuration des rapports d'interaction. La stabilité et la cohérence du système de l'action résident dans les modèles culturels *"intériorisés dans la personnalité de l'acteur"*, lesquels modèles sont *"institutionnalisés dans la société et dans la culture"*. L'intériorisation des schèmes culturels dans la structure de la personnalité est la contrepartie de l'institutionnalisation des mêmes schèmes dans la structure du système social. Il s'agit donc là des processus de socialisation et d'institutionnalisation, lesquels doivent être envisagés dans une perspective de réciprocité.

> *"L'institutionnalisation des modèles culturels est définie par l'accord des acteurs sociaux sur l'orientation des valeurs de leur propre société."* (Parsons, 1971)

La dualité acteur-situation se retrouve dans les processus de socialisation et d'institutionnalisation. Les modèles culturels institutionnalisés, ce que Durkheim appelle les *"représentations collectives"*, exercent une contrainte extérieure sur chaque acteur individuel. Toutefois, à la différence des culturalistes, Parsons ne croit pas à une détermination rigoureuse de l'action individuelle par les valeurs et par les modèles culturels. L'acteur aurait une capacité de choix, même s'il subit le déterminisme des stimuli, des motivations et des objets culturels.

La conformité de nos actes ne s'explique pas plus par les seules contraintes physiques et biologiques que par la seule contrainte qu'exerce l'intériorisation des modèles culturels. C'est dire que tout acteur dispose d'une marge de manoeuvre, si minime soit-elle, qui permet des choix; l'acteur perçoit des situations, les analyse, les évalue et tente de les adapter, de s'y adapter ou encore de les modifier.

Cependant, l'exercice de cette liberté d'action est soumis à une double contingence. L'acteur doit assumer les conséquences de ses propres décisions que lui renvoient les autres acteurs. De plus, cette dépendance vis-à-vis d'autrui est augmentée par la multiplicité et l'hétérogénéité des attentes et des sanctions.

Dans tout système d'action, l'individuel et le collectif ne constituent pas des entités opposées, sans être pour autant réductibles l'un à l'autre. Ils s'inscrivent plutôt dans un rapport de complémentarité que Gurvitch appelle la *"réciprocité des perspectives"*. Cette complémentarité se retrouve dans les divers processus du système d'action, lequel tend toujours vers un équilibre. L'équilibre est quasi impossible à atteindre du seul fait que l'action entraîne inévitablement un changement, une perturbation, une innovation, soit chez l'acteur, soit dans la situation, et ce, bien que les mêmes modèles culturels ou symboliques se retrouvent tant chez l'acteur que dans la situation.

Parsons a insisté en outre sur le fait que l'action sociale se situe dans quatre contextes simultanément, implique l'intervention de quatre sous-systèmes: la personnalité, la culture, le système social et l'organisme biologique. Pour lui, voilà les sous-systèmes les plus globaux du système général de l'action. Ces quatre sous-systèmes peuvent être considérés comme autonomes en même temps qu'interdépendants, puisqu'ils entretiennent entre eux des relations extrêmement complexes.

> *"La personnalité ne peut exister sans l'énergie que lui procure l'organisme, sans le tissu d'interrelations du système social et sans l'univers symbolique de la culture. De même, le système social a absolument besoin de la motivation de la personnalité et de la contribution symbolique et normative de la culture. La culture n'existe que parce qu'elle se réalise dans la personnalité et dans le réseau d'interactions du système social."* (Rocher, 1972, p. 69)

Ces quatre sous-systèmes se rattachent, selon des manières et à des degrés divers, aux quatre fonctions du système de l'action. L'organisme biologique correspond à la fonction *"d'adaptation"*; c'est à la personnalité qu'est attribuée la fonction de *"poursuite des buts"* ou réalisation des fins collectives; le système social assure la fonction *"d'intégration"*; la culture se rattache à la fonction de *"latence"* ou maintien des modèles culturels.

La notion de fonction dans le système de l'action réfère aux besoins fondamentaux du système, aux rapports de celui-ci avec son environnement et aux exigences de l'organisation interne du système. Les quatre fonctions de tout système d'action sont, en quelque sorte, des *"prérequis fonctionnels"*:

1) *"L'adaptation"* : c'est l'ensemble des actes par lesquels le système d'action entre en rapport avec son milieu extérieur; le système d'action échange avec le milieu extérieur et transforme les ressources dont il a besoin de manière à satisfaire les exigences du système et celles du milieu.

2) *"La poursuite des buts"*: ce sont tous les actes qui sont ordonnés aux fins du système; c'est l'aménagement de toutes les ressources et la mobilisation de l'énergie en vue de l'atteinte des buts fixés.

3) *"L'intégration"*: c'est la fonction qui consiste en l'établissement de contrôles, qui empêche les conduites déviantes, qui assure un certain équilibre entre le système et le milieu extérieur d'une part, et à l'intérieur même du système d'autre part; elle facilite les

conditions de coopération et l'adaptation des valeurs de la culture aux besoins des individus. Cette fonction est centrée sur les relations entre les différentes unités du système.

4) *"La latence ou stabilité normative"*: cette fonction vise à assurer la motivation nécessaire. L'univers culturel fournit les symboles, les valeurs, les modes de communication nécessaires pour susciter la motivation et orienter vers l'action. Cette fonction est basée sur les schèmes de valeurs permanents, indépendamment des buts immédiats de l'action; elle est centrée sur les processus internes de chaque unité du système.

Dépendamment du système d'action envisagé, ces quatre fonctions ne sont pas d'égale importance: il y a toujours primauté de l'une ou l'autre de ces fonctions. Il y a donc une relativité dans l'agencement des fonctions de tout système d'action, ce qui donne des caractères différents à chacun.

Un des aspects de l'étude de l'action sociale est l'analyse de la traduction des modèles culturels en motivations individuelles qui orientent l'action des individus et les relations entre les acteurs sociaux. Le passage des modèles aux motivations et ensuite à l'action suppose en soi un processus de changement. Ce phénomène est intrinsèquement lié au système d'action. L'action entraîne des tensions internes au système lui-même et des transformations extérieures au système. Le changement est perçu comme une remise en question de l'ordre établi et aussi comme l'instauration de nouvelles formes institutionnelles (Bourricaud, 1977). Il n'est possible qu'à deux conditions: les acteurs sociaux doivent être motivés par la

perspective de quelque gratification; de plus, ils doivent avoir les capacités de s'adapter et de se conformer aux nouveaux modèles sociaux qui apparaissent alors. Les tensions qui en découlent créent nécessairement des blocages qui doivent néanmoins être neutralisés par la perspective des avantages à tirer des situations nouvelles.

La théorie générale de l'action pose donc la question des mécanismes de fonctionnement de la société et des changements qui peuvent intervenir. On est alors amené à rechercher les mécanismes sociaux les plus déterminants dans l'évolution de la société et aussi dans l'évolution de toute action sociale.

Comme on le voit, le système parsonien fait découvrir toute la complexité de l'univers des conduites humaines et l'étendue des interrelations qui sont impliquées dans tout système d'action. Toute action, bien qu'elle se présente souvent à nous comme un geste individuel posé à un moment donné, s'imbrique dans quelque chose d'autre que la seule conscience individuelle; elle procède de manières d'être collectives et elle a nécessairement une portée sociale.

C'est dans une telle perspective que nous voulons situer les cheminements scolaires et occupationnels des jeunes Québécois au sortir de l'école secondaire. Aussi faut-il comprendre la décision de poursuivre des études postsecondaires ou encore celle d'entrer sur le marché du travail tout de suite après les études secondaires, comme une action sociale qui ne saurait être considérée isolément; cette décision est une partie d'un ensemble plus large. En termes parsoniens, on peut dire que *"cette action présente les caractères d'un système"*.

Dans son cheminement scolaire ou occupationnel, le jeune est en situation, c'est-à-dire qu'il est en interaction tant avec des objets physiques, sociaux que culturels ou symboliques. Son action se situe dans les quatre contextes identifiés par Parsons: la personnalité, la culture, le système social, l'organisme biologique, auxquels se rattachent les fonctions du système de l'action. Ainsi, le cheminement scolaire ou occupationnel est-il la traduction d'un but fixé, lequel doit concilier les exigences individuelles et les exigences du milieu, et ce, au moyen de règles et de contrôles qui assurent l'intégration et l'équilibre du système. L'univers culturel suscite la motivation nécessaire pour poser le choix entre la poursuite des études et l'accès immédiat au marché du travail.

Plus spécifiquement, on peut étudier le cheminement suivi après l'école secondaire à la lumière des quatre fonctions de tout système d'action. Le cheminement scolaire ou occupationnel est d'abord un effort d'adaptation de l'étudiant à son environnement. Par le choix posé à la fin de ses études secondaires, l'étudiant ou l'étudiante tente de satisfaire à la fois ses goûts, aptitudes et exigences personnels et les exigences de son milieu, les attentes qu'il ou qu'elle perçoit à son égard; à tout le moins, il y a une tentative de trouver le compromis le plus satisfaisant pour les deux parties. L'action s'adapte aux contraintes, aux limites de l'environnement tout en agissant sur celui-ci, le modifiant, l'exploitant. Il peut y avoir une inadéquation plus ou moins grande entre la personnalité et l'environnement socio-culturel, ce qui oblige l'acteur à un réajustement, à une adaptation de l'action. Le finissant de secondaire V perçoit le cheminement après les études secondaires comme une façon de projeter dans l'avenir les objets ou modèles valorisés dans le présent et ce, même si l'articulation des divers éléments de la situation immédiate fait naître des frustrations.

L'orientation ultérieure peut être alors perçue comme un moyen de réduire les tensions accumulées. A défaut de réaliser une adaptation satisfaisante à la situation actuelle, l'acteur aspire à des gratifications futures. Compte tenu donc de la connaissance qu'il a de la situation présente et de la transposition qu'il peut en faire dans le futur, l'acteur essaie de tirer le meilleur parti possible de la situation: est-il préférable pour lui de poursuivre ou non les études au-delà de l'école secondaire?

Le cheminement emprunté après l'école secondaire est la traduction d'un but que se fixe l'étudiant ou l'étudiante. D'abord, l'acteur social doit définir et situer son objectif. Dans cette tâche, comme le suppose la fonction d'adaptation, il doit tenir compte de son environnement et des modèles culturels véhiculés dans son milieu pour que se réalise l'équation entre ses visées personnelles et les attentes de la société à son égard. Une fois cette démarche accomplie, toutes ses ressources personnelles et tous les éléments de la situation sont canalisés vers la réalisation du but fixé. Autrement dit, il lui faut faire en sorte que le cheminement choisi reflète à la fois les aspirations individuelles et les aspirations collectives et que tous les efforts soient ordonnés à la poursuite d'études collégiales ou à l'engagement immédiat sur le marché du travail, selon l'option privilégiée. L'acteur doit se demander alors: qu'est-ce qui permettrait d'atteindre le plus sûrement l'objectif recherché?

En outre, le cheminement suivi après les études secondaires n'est pas laissé au hasard des fantaisies de chaque individu ni soumis inconditionnellement aux aléas du milieu environnant. Les tensions deviendraient vite insupportables. Dans l'ensemble des interactions que suppose toute action sociale, doit se retrouver un ensemble de mécanismes visant à assurer la

cohérence interne nécessaire au système d'action, à assurer l'intégration de l'action. Ainsi, le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire doit-il établir et maintenir une harmonie entre les autres actions de l'individu et entre les diverses composantes de sa personnalité. Le fait de quitter l'école après le secondaire V, par exemple, ne doit pas être la résultante de pressions extérieures allant à l'encontre des besoins fondamentaux d'un individu donné. La fonction d'intégration suppose aussi l'existence de règles, contrôles ou standards qui encadrent l'action, en l'occurrence la poursuite ou la non-poursuite des études. On songe ici aux résultats scolaires, véritable diktat du système scolaire, par lesquels on veut à la fois évaluer et sanctionner les capacités de chaque individu et répondre aux exigences de la société en général et aux impératifs du marché du travail en particulier, en matière de qualifications professionnelles.

La décision de poursuivre des études postsecondaires ou d'entrer immédiatement sur le marché du travail s'appuie, en partie, sur l'univers culturel: symboles, valeurs, modes de communication, lequel suscite la motivation qui oriente l'action. C'est la fonction de latence qui est ici en cause. Sur quelles valeurs se fonde le choix d'un cheminement occupationnel et le choix d'un cheminement scolaire? Quelle motivation anime les individus dans le processus de décision?

Dans le système d'action que nous analysons dans la présente recherche, soit le cheminement scolaire ou occupationnel au sortir de l'école secondaire, les quatre fonctions ne seront pas toutes abordées également. C'est ainsi qu'en regard du but poursuivi, seront analysés certains des mécanismes "intégrateurs" qui rendent possible la réalisation de l'objectif fixé.

La détermination ou le choix du but à atteindre sera expliqué en fonction des valeurs et des attitudes qui assurent la motivation nécessaire pour passer à l'action.

L'analyse du cheminement scolaire et occupationnel ne peut donc se faire, dans cette perspective, sous l'angle de la seule destinée individuelle, mais doit s'inscrire dans une problématique plus globale. La théorie générale de l'action fournit un cadre qui nous semble propice à une telle visée. Elle permet de mieux saisir le rapport entre le conditionnement institutionnel et les choix individuels posés par les jeunes. En outre, l'articulation qu'elle présente entre le système de personnalité et le système de valeurs permet de situer l'apport des modèles culturels dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle à la fin des études secondaires.

2. LA THEORIE DU PROCESSUS DE DECISION SCOLAIRE

Même si le rapport entre individu et société est important, il faut éviter cependant de lier toutes les conduites individuelles au fonctionnement des institutions ou de la société en général, de croire que les déterminismes sociaux accablent l'acteur d'une manière telle qu'aucune liberté n'est possible. Il est vrai qu'il existe une médiation complexe entre les déterminismes sociaux et les motivations individuelles, mais il n'en reste pas moins que l'acteur en situation possède une certaine marge de liberté.

En cela, la théorie générale de l'action s'apparente à la théorie du processus de décision scolaire de Boudon. C'est ainsi qu'intervient le postulat de la rationalité de l'acteur. Il ne s'agit pas bien sûr d'un libre choix, d'une action libre de toute contrainte. La rationalité de l'acteur réfère plutôt à *"des décisions ancrées dans des positions sociales diverses auxquelles est attachée une rationalité propre "* (Massot, 1979, p. 64). Le sujet agissant ou l'acteur social est doté d'une intentionnalité propre qui l'incite à rechercher ce qui est le mieux pour lui et ce, à travers ses préférences, ses motivations, les contraintes de l'environnement et les structures sociales.

Dès lors, on peut supposer que la décision de suivre un cheminement scolaire ou occupationnel donné ne relève pas plus d'un hasard pur que du déterminisme le plus total. Le postulat de la rationalité suppose que le choix opéré par un individu est la résultante d'une longue démarche où les avantages et les inconvénients d'un cheminement par rapport à plusieurs autres ont été analysés. Cela suppose l'existence de données clairement perçues par l'acteur tout en n'excluant pas, loin de là, l'existence d'éléments non perçus. C'est dans ce dernier sens que Bourdieu interprète l'auto-élimination des enfants des classes sociales dites défavorisées.

> *"Il s'agirait d'une anticipation, fondée sur l'estimation inconsciente des probabilités objectives de réussite attachées à l'ensemble de la catégorie..."* (Bourdieu, 1971, p. 55)

Le postulat de la rationalité de l'acteur (1) est l'idée centrale de la théorie du processus de décision scolaire de Boudon (1973). Les notions de coût, de risque et de bénéfice anticipé font partie du champ décisionnel. Ainsi, à chaque étape du cursus scolaire, l'individu doit évaluer le risque d'échec en passant à un niveau scolaire plus avancé. A mesure que la réussite devient de plus en plus aléatoire, l'utilité de poursuivre des études diminue alors que s'accroît l'attrait pour un changement de situation.

Par ailleurs, le coût anticipé des études est déterminé par la position sociale de l'individu; le coût relatif est d'autant plus élevé que la position occupée dans l'échelle de stratification sociale est plus basse. L'attrait du marché du travail et des revenus qui y sont rattachés est d'autant plus fort et plus précoce que la position sociale est basse. Une carrière scolaire plus longue suppose qu'on retarde d'un nombre d'années x l'appropriation des bénéfices rattachés à un emploi. L'utilité ou encore l'intérêt de poursuivre des études décroît donc à mesure que le coût augmente.

Finalement, le bénéfice anticipé, en termes de statut social ultérieur et de tout ce qui s'y rattache, est aussi fonction de la position sociale occupée par l'individu. Le bénéfice anticipé serait d'autant plus élevé que l'individu occupe déjà les niveaux les plus élevés de la stratification sociale. On suppose qu'une adéquation est perçue entre la hiérarchie des niveaux scolaires et la hiérarchie des positions sociales. Par

---

(1) Il serait peut-être plus juste de parler de l'"intentionnalité" de l'acteur puisque la démarche de l'acteur s'appuie à la fois sur des processus conscients, rationnels, mais aussi sur des processus inconscients d'ordre émotif ou autre, alors que la rationnalité, telle qu'entendue généralement, réfère à des processus logiques où tous les éléments sont minutieusement analysés.

exemple, pour l'individu situé au point "e" du système de stratification sociale ("e" étant la position la plus basse), un écart très grand se présente devant lui s'il veut atteindre le point "a" de la hiérarchie des niveaux scolaires. Il sera d'autant plus difficile pour lui d'anticiper franchir cet écart important. Le bénéfice, mesuré en termes de mobilité intergénérationnelle, serait alors très élevé. Si le bénéfice anticipé décroît, l'utilité de poursuivre des études décroît aussi.

En définitive, la rationalité de l'acteur intervient dans le processus de décision scolaire, mais les *"paramètres sont des fonctions de la position sociale"*. Pour chaque individu, selon son statut socio-économique d'origine, existe une utilité maximale, en matière de cheminement scolaire, correspondant à la combinaison où, à risque donné, l'augmentation du bénéfice est supérieure à l'augmentation du coût.

> *"Toutes choses étant égales d'ailleurs, l'utilité décroît lorsque le risque croît, ou lorsque le coût croît, ou lorsque le bénéfice décroît."* (Boudon, 1973, p. 67)

En somme, à partir des différentes informations que fournissent les statistiques scolaires, on peut rendre compte de l'hypothèse du calcul coûts-avantages au moyen de la théorie suivante:

> "1. *Il existe des différences entre classes sociales dans la distribution de valeurs affectant les comportements scolaires. En conséquence, toutes choses égales d'ailleurs, un individu de classe sociale inférieure doit accorder en moyenne une valeur plus faible à l'enseignement comme moyen de réussite (hypothèse de l'existence de sous-cultures de classes).*

2. *Toutes choses égales d'ailleurs, un individu de classe sociale inférieure aura en moyenne un certain handicap cognitif par rapport aux autres classes (hypothèse du déficit cognitif). (1)*

3. *Toutes choses égales d'ailleurs, un individu de classe sociale inférieure tend en moyenne à sous-estimer les avantages futurs d'un investissement scolaire (hypothèse du calcul coûts-avantages).*

4. *Toutes choses égales d'ailleurs, un individu de classe sociale inférieure tend en moyenne à surestimer les désavantages présents d'un investissement scolaire (hypothèse du calcul coûts-avantages).*

5. *Toutes choses égales d'ailleurs, un individu de classe sociale inférieure tend par rapport aux autres classes à surestimer les risques d'un investissement scolaire (hypothèse du calcul coûts-avantages)."* (Boudon, 1979, pp. 215-216)

L'individu évalue donc quelle est, pour lui, la combinaison coût-risque-bénéfice la plus utile. Il évalue ce que lui coûte la décision de poursuivre ses études ou celle de les abandonner. A côté des coûts strictement économiques, il existe des coûts que nous qualifierons de "socio-culturels". Ainsi, Parsons a montré que la famille nucléaire est un *"système de solidarité"* qui peut être menacé à mesure que s'accroissent les différences de niveau culturel entre les parents et les enfants (Parsons, 1953). Les parents ne tiendraient pas trop à ce que leurs enfants accèdent à une classe sociale très différente de la leur et s'éloignent ainsi des modèles culturels de leur propre milieu social.

---

(1) L'hypothèse 2 ne sera pas abordée au cours de la présente recherche.

Sur un autre plan, les statistiques scolaires démontrent qu'on a assisté à une certaine augmentation de l'égalité des chances scolaires en fonction de la classe sociale d'origine, sans toutefois provoquer une plus grande mobilité sociale, dans le sens où on observe toujours une forte relation entre statut socio-économique d'origine et classe sociale d'appartenance une fois arrivé à l'âge adulte. Cette constatation, loin de nier l'influence du niveau de scolarité sur le statut social, serait plutôt attribuable aux effets de neutralisation qui font que des changements produits dans les comportements individuels, bien que réels, entraînent des effets qui s'annulent. Ce qui explique que la structure de la mobilité sociale reste relativement stable et qu'elle peut être considérée comme la résultante du système d'interdépendance entre les agents (Boudon, 1979).

Le système d'interdépendance fait en sorte que les disparités scolaires, tout en s'atténuant, engendrent un plus grand nombre de diplômés prêts à occuper les meilleurs postes: il en résulte une file d'attente qui provoque d'autres effets que Boudon qualifie d'émergents. Ainsi, la détention d'un diplôme devient *"de plus en plus nécessaire et de moins en moins suffisante à l'acquisition d'un statut social élevé"* (Boudon, 1979, p. 118). Ce système aurait pour effet, non de décourager les individus à acquérir une formation poussée, mais plutôt à désirer un niveau scolaire plus élevé. On assiste alors à une poussée inflationniste qui ne peut se poursuivre indéfiniment: des pressions très fortes se développent alors incitant au changement.

L'action sociale est au coeur même des systèmes d'interdépendance. Ce sont les acteurs sociaux eux-mêmes qui agissent de manière autonome. Par exemple, les individus décident de leur carrière scolaire, sous réserve de

certaines contraintes institutionnelles toutefois. Cette volonté individuelle s'étant manifestée en de multiples exemplaires, tout se passe comme si les conséquences de leurs gestes leur échappaient par la suite. Il se produit alors un certain nombre de phénomènes émergents, non prévus, qui résultent de l'agglomérat des actions individuelles et qui s'imposent par la suite avec force aux individus. A partir d'une décision individuelle, l'acteur social se trouve confronté à un réseau d'actions qui s'organisent en structures d'interdépendance. L'action sociale est alors influencée tant par les institutions que par les décisions des autres acteurs sociaux.

D'un autre point de vue, la rationalité de l'acteur peut s'appliquer à ce que Boudon appelle le *"processus de qualification-distribution"* à l'intérieur du système scolaire. Ainsi, l'acteur doit se *"qualifier"* pour occuper une place, il doit répondre à certaines conditions; les acteurs sont *"distribués"* selon les places disponibles. L'étudiant, s'il satisfait à certains critères minimaux, peut décider d'occuper une place dans le système scolaire. Si cet énoncé s'applique d'emblée à l'école primaire et à l'école secondaire, puisque la fréquentation scolaire est obligatoire, il faut y apporter quelques nuances lorsqu'il s'agit des niveaux collégial et universitaire, là où peuvent être appliquées des politiques de contingentement. Mais il reste que la rationalité de l'acteur peut s'exercer sans trop de contrainte comparativement à la situation qui prévaut sur le marché du travail.

En effet, sur le marché du travail, la rationalité de l'acteur ne s'applique pas de la même façon en ce sens que l'indidivu doit occuper l'emploi qui est disponible. Un choix est possible mais il est forcément limité et il l'est d'autant plus si on se situe dans une période de rareté d'emplois.

Dans la comparaison du cheminement scolaire et du cheminement occupationnel des jeunes Québécois, le principe de la rationalité de l'acteur permet de comprendre les taux de survie à chaque point de bifurcation du cursus scolaire, ces taux variant en fonction de la classe sociale d'origine et de la réussite scolaire (Massot, 1979).

On peut donc parler de rationalité au sens strict pour certains choix posés par l'acteur. Mais il y a aussi d'autres choix qui relèvent plutôt de l'intentionnalité de l'acteur, alors qu'entrent en ligne de compte des éléments jugés non rationnels ou des actions *"non logiques"* au sens parétien. Il faudrait sans doute plutôt appliquer la notion de rationalité de l'acteur seulement dans le cadre de contextes d'actions particuliers (Boudon, 1979) pour y inclure alors la notion d'actions *"non logiques"*.

La rationalité de l'acteur ne prendrait-elle un sens précis que face aux alternatives perçues par l'individu? En effet, il est difficile d'admettre que les structures sociales imposent des déterminismes tels aux individus que ceux-ci n'ont qu'à se soumettre aveuglément et inconditionnellement aux prescriptions sociales, économiques, politiques, culturelles. Cela ne veut pas dire pour autant que les valeurs et les normes sociales n'interviennent aucunement pour expliquer les conduites humaines. Les modèles culturels intériorisés par les individus vont contribuer à façonner la perception que ces individus ont d'une situation donnée.

Dans le domaine qui nous intéresse, le cheminement scolaire et occupationnel des jeunes Québécois, nous croyons que certaines attitudes, telles: les attitudes face à l'éducation et les attitudes face à l'occupation, lesquelles sont la manifestation de modèles culturels intériorisés, peuvent

apporter des éléments explicatifs fort pertinents. En ce sens, la rationalité de l'acteur s'exerce, ce qui n'exclut pas qu'elle puisse le faire à l'intérieur de certains paramètres particulièrement contraignants pour l'acteur. C'est dire que le fait d'introduire dans notre modèle explicatif l'analyse de l'impact des aspirations et de certaines valeurs et attitudes des jeunes, ne peut que contribuer à parfaire la capacité explicative de la théorie du processus de décision scolaire. D'ailleurs, Boudon admet lui-même que les variables retenues dans l'élaboration de sa théorie n'expliquent pas complètement l'orientation scolaire des individus et qu'il faudrait considérer l'action d'autres variables (Boudon, 1973).

Plus précisément, la théorie de Boudon pourrait s'appliquer à notre objet d'étude de la façon suivante. L'acteur social s'engage dans un processus de décision scolaire ou occupationnelle complexe au sortir de l'école secondaire, processus dont les principaux paramètres sont les notions de coûts-risques-bénéfices anticipés et ce, en fonction de sa position sociale actuelle.

Ainsi, s'il décide de poursuivre des études postsecondaires, doit-il en envisager les conséquences et en mesurer les coûts financiers (frais à encourir, manque à gagner, etc.), les coûts psychologiques (vivre dans une autre ville, s'isoler de ses amis si ceux-ci quittent l'école, efforts scolaires à fournir, etc.) et les coûts socio-culturels (forte motivation aux études, apprentissage de nouvelles valeurs, valeurs souvent non partagées avec la famille et les amis, etc.). Ces divers coûts ne doivent pas être plus importants que les bénéfices à retirer de ses études collégiales.

Aux coûts s'ajoutent les risques à encourir si l'on poursuit ses études: peut-on faire face à ses engagements financiers? la réussite scolaire est-elle assurée ou incertaine? la confiance en soi et la motivation aux études sont-elles suffisamment grandes pour assurer la réussite? y aura-t-il des ouvertures sur le marché du travail à la fin des études? les options choisies correspondent-elles aux aptitudes? les structures scolaires sont-elles facilitantes ou inutilement contraignantes? Si les risques sont très élevés, l'utilité de poursuivre ses études est d'autant réduite.

Finalement, l'acteur en situation doit être capable d'anticiper les bénéfices à retirer de la poursuite de ses études: bénéfices d'ordre économique (salaire plus élevé), d'ordre psychologique (développement personnel, travail valorisant et créateur), d'ordre socio-culturel (prestige, activités professionnelles plus intéressantes, participation au bien-être de la communauté et à l'évolution sociale) et tout autre bénéfice que lui procurerait sa situation particulière. Plus les bénéfices anticipés sont qualitativement et quantitativement élevés, plus ils font contrepoids aux coûts et aux risques encourus et plus l'utilité des études postsecondaires apparaît grande.

Somme toute, le cheminement scolaire ou occupationnel est une action sociale qui exige de la part de l'étudiant ou de l'étudiante qu'il ou qu'elle se comporte en agent doté d'une rationalité propre et qui fait partie d'un environnement social particulier.

3. COMPLEMENTARITE DES DEUX APPROCHES

La théorie générale de l'action et la théorie du processus de décision scolaire se rejoignent sous plusieurs aspects et se complètent. La théorie générale de l'action s'intéresse à l'individu comme sujet actif et ne le fait pas apparaître comme sujet passif dont le comportement serait "l'effet de causes sociales", dans le sens où les individus seraient secondaires par rapport aux structures et que ces dernières expliqueraient l'action. L'acteur a une capacité de choix et son action s'imbrique dans des manières d'être collectives.

De même, la théorie du processus de décision scolaire analyse les relations complexes entre les structures sociales et les attentes et les actions des agents sociaux. Plus justement, on pourrait dire et ce, à la lumière de l'oeuvre de Durkheim, que les actions des agents sociaux ne sont comprises qu'en référence au contexte social dans lequel elles se situent ou encore *"à la structure du système d'interaction auquel elles participent"*. En outre, la relation action-structure est tout à fait compatible avec l'autonomie de l'acteur.

> *"La relation de causalité qu'on observe entre les paramètres du système d'interaction et le comportement des acteurs n'est intelligible que si on en fait la résultante du comportement téléologique d'acteurs dotés d'autonomie."* (Boudon, 1979, p. 32)

La théorie générale de l'action et la théorie du processus de décision scolaire attirent toutes deux l'attention sur l'acteur individuel. Bien sûr, cet acteur se situe dans un contexte, *"est en situation"*, pour reprendre l'expression parsonienne; il n'agit pas dans un vide social. Son action

est soumise à l'influence de facteurs, de contraintes qui s'imposent à lui avec plus ou moins de force. Les contraintes dont parle Parsons pourraient être assimilées aux notions de coût et de risque de Boudon. L'individu est aux prises avec un certain nombre de règles et de contraintes qui représentent pour lui des coûts et des risques dans la réalisation du but fixé. L'action sociale qui en résulte doit donc être analysée et comprise à la lumière des contraintes institutionnelles et sociales d'une part, mais il faut comprendre aussi qu'elle est orientée vers des finalités propres d'autre part. La poursuite des finalités est d'ailleurs une des fonctions de tout système d'action, selon la théorie de Parsons. On rejoint également ici le postulat de la rationalité de l'acteur chez Boudon.

Les systèmes de personnalité et les systèmes sociaux s'interpénètrent puisqu'ils possèdent l'un et l'autre un *"contenu commun de schèmes de valeurs"*. Lorsque l'acteur exerce sa rationalité, lorsque le système de personnalité entre en action, les paramètres dont il doit tenir compte sont fonction, entre autres, des schèmes de valeurs ayant cours dans le système social.

Toute action sociale suppose de la part de l'acteur des motivations à partir desquelles s'opère le calcul coûts-avantages. Ces motivations qui permettent au système social de contrôler les processus du système d'action, comprennent quatre composantes: les systèmes de valeurs intériorisés par la personnalité, les moyens qu'offre la situation présente, les bénéfices à retirer à court terme et les récompenses symboliques rattachées à l'atteinte des objectifs fixés (Parsons et Smelser, 1956). En d'autres termes, l'action doit être en harmonie avec les schèmes de valeurs institutionnalisés et s'intégrer comme un système constitué, en relation tant avec le système de personnalité qu'avec le système social.

Le système de valeurs institutionnalisé, tel que le conçoit Parsons, sert de paramètre à l'action. L'intériorisation de ce système de valeurs se réalise dans des conditions très diversifiées et à des degrés fort variables. Le processus d'intériorisation laisse donc place à beaucoup de flexibilité entre les schèmes de valeurs et l'action. La rationalité de l'acteur peut donc s'exercer de manière relativement autonome à l'intérieur d'un système de valeurs.

La personnalité de l'acteur individuel s'approprie en quelque sorte les valeurs institutionnalisées, les intègre, les adapte en fonction de ses exigences et de ses objectifs spécifiques. Le contenu des valeurs, en tant que guide qui oriente vers l'action, peut donc s'appliquer à des problèmes tout à fait différents selon le système de personnalité concerné. La souplesse manifestée dans l'intériorisation du système de valeurs rend possible l'ajustement mutuel des acteurs les uns aux autres. La rationalité de l'acteur peut s'exercer non seulement au cours du processus d'intériorisation des valeurs mais aussi dans l'accomplissement ou dans l'actualisation de ces valeurs dans des situations concrètes.

La continuité entre le système de personnalité et le système social dont parle Parsons s'inscrit donc dans la même visée que le postulat de la rationalité de l'acteur de Boudon et que l'hypothèse du calcul coûts-avantages.

De manière plus empirique, en regard de notre objet d'étude, on peut dire que la théorie du processus de décision scolaire, en mettant l'accent sur l'influence de la position sociale, permet d'analyser l'action sociale, en l'occurrence les cheminements scolaires et occupationnels, dans une

perspective différentielle. Autrement dit, les processus en présence dans les cheminements scolaires et occupationnels des jeunes Québécois peuvent différer selon les groupes sociaux et être l'expression d'une rationalité propre à chaque groupe. En regard de la théorie parsonienne, cela signifie que les modèles culturels en interaction dans tout système d'action renvoient alors à une dynamique propre à chaque acteur social, acteur entendu ici au sens de groupe ou communauté. La théorie du processus de décision scolaire attire l'attention sur la stratification sociale, élément important du système social (lequel constitue un sous-système du système général de l'action). Par contre, les modèles culturels dans la théorie de Parsons permettent de souligner l'importance d'une dimension de l'action sociale, à savoir: les valeurs, les normes et les rôles institutionnalisés au niveau de la structure sociale et intériorisés par l'individu. En ce sens, nous estimons que les deux théories peuvent apporter un éclairage complémentaire sur le phénomène que nous étudions.

Au chapitre suivant, nous verrons de quelle façon les théories de Parsons et de Boudon peuvent aider à la compréhension du phénomène du cheminement scolaire ou occupationnel suivi après l'école secondaire.

CHAPITRE II

CADRE D'ANALYSE DE LA RECHERCHE

Après avoir défini le contexte théorique dans lequel s'inscrit la présente recherche, nous préciserons, dans un deuxième chapitre, l'objet à l'étude à savoir: le cheminement scolaire ou occupationnel au sortir de l'école secondaire. Nous identifierons les facteurs d'analyse retenus pour l'étude du cheminement, c'est-à-dire les principales variables susceptibles d'expliquer le processus de décision scolaire ou occupationnelle, et nous formulerons les hypothèses que nous voulons vérifier. Finalement, nous présenterons le schéma d'analyse qui exposera le mode d'articulation des variables les unes par rapport aux autres et qui constituera le cadre à partir duquel sera réalisée l'analyse des données.

1. OBJET DE LA RECHERCHE

La présente recherche veut analyser le cheminement suivi par les jeunes Québécois francophones à la sortie de l'école secondaire, retracer le processus de qualification-distribution dont parle Boudon. Deux voies s'offrent alors aux finissants: les études collégiales ou l'accès au marché du travail. L'analyse des processus de cheminement scolaire ou occupationnel se situe donc à un moment déterminé dans le temps, c'est-à-dire au moment où les étudiants et les étudiantes complètent le niveau de secondaire V (1).

---

(1) Il est évident que nous sommes conscientes que le destin scolaire d'un individu ne commence pas à se jouer seulement au niveau de secondaire V. Déjà, tout au cours de l'école secondaire et même à l'école primaire, le jeune a dû faire des choix, ou on les a faits pour lui, quant à son orientation scolaire et, conséquemment, quant à son orientation professionnelle.

Plus précisément, nous voulons analyser les processus caractéristiques du cheminement scolaire au sortir de l'école secondaire et les processus spécifiques au cheminement occupationnel qui commence dès la fin des études secondaires. En d'autres termes, il s'agit d'identifier les facteurs qui expliquent le choix posé au sortir de l'école secondaire.

L'hypothèse suivante est posée: les processus relatifs au cheminement scolaire se distinguent des processus liés au cheminement occupationnel. Il semblerait que les différences soient grandes entre ceux qui poursuivent des études postsecondaires et ceux qui accèdent au marché du travail. Lesdites différences seraient d'ailleurs beaucoup plus importantes que celles qui existent entre ceux qui abandonnent les études durant le cours secondaire et ceux qui obtiennent un diplôme de fin d'études secondaires (Bachman et al.,1971).

Le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire présente toutes les caractéristiques de l'action sociale. Il s'agit d'une conduite humaine, orientée vers la réalisation de buts, qui réfère à des objets culturels et symboliques; elle est soumise à des normes sociales et scolaires et suppose une motivatio de la part de l'acteur. La poursuite ou la non-poursuite d'études postsecondaires est un lieu d'exercice de la rationalité de l'acteur. L'élève de secondaire V doit évaluer les coûts et les risques que représentent les études collégiales ou l'abandon des études, d'une part, et les bénéfices qu'il peut escompter de l'une ou l'autre alternative, d'autre part.

Le niveau scolaire auquel s'attache la présente recherche, soit le secondaire V, constitue en quelque sorte un carrefour dans le cheminement des jeunes et,à ce titre, ces derniers sont exposés à bien des influences.

Ce niveau correspond grosso modo, pour la plupart des étudiants et des étudiantes, à la fin de la scolarité obligatoire. Déjà, les statistiques scolaires et certaines études (entre autres, Massot, 1979) nous ont appris que le secondaire V, dans le système scolaire québécois, est un point de bifurcation stratégique dans le cursus scolaire. N'étant plus soumis à la contrainte de la fréquentation obligatoire, l'étudiant de secondaire V peut exercer plus librement son choix de poursuivre ou non ses études. En d'autres termes, la rationalité de l'acteur peut s'affirmer dans un contexte social et institutionnel déterminé.

La période qui correspond à la fin des études secondaires est le témoin de toutes sortes de pressions et d'influences: fluctuations de la demande d'éducation qui résultent tant de l'aboutissement de la sélectivité moins poussée de l'école obligatoire que de la limitation de l'accès à l'enseignement collégial et universitaire; conjoncture du marché de l'emploi, qu'il s'agisse des besoins nouveaux de la main-d'oeuvre, du chômage fort élevé chez les jeunes, des changements technologiques, de la valeur "marchande" des différents diplômes; valeurs nouvelles en matière d'éducation, de travail, de loisirs; perspectives de l'éducation aux adultes. En somme, toutes ces influences qui s'exercent sur le deuxième cycle de l'école secondaire plus particulièrement, se répercutent chez les étudiants qui doivent affronter cette réalité. A titre d'exemple, mentionnons qu'on a observé, dans les pays de l'O.C.D.E., au cours de la décennie 70, que les taux de chômage élevés et les difficultés de placement ont incité une proportion plus grande de jeunes à différer leur entrée dans la vie active.

En outre, on assiste au Québec, depuis les années 70, à une désarticulation entre l'école et le marché de l'emploi (Allaire et al., 1979). Le célèbre slogan de la réforme scolaire *Qui s'instruit, s'enrichit* bat sérieusement de l'aile. Dans une économie en difficulté, on ne retrouve plus la situation florissante des années 60 dans le monde de l'emploi, où la demande de main-d'oeuvre qualifiée dépassait largement la production de l'appareil scolaire. Les nombreuses cohortes de diplômés issus d'un système scolaire plus démocratisé se bousculent maintenant aux portes d'un marché du travail quasi saturé. L'instruction demeure une condition nécessaire pour gagner sa vie, mais ne rapporte plus inconditionnellement une foule d'avantages économiques et sociaux. Il n'en demeure pas moins toutefois que les diplômés ont plus de chances de se trouver un emploi que les non-diplômés et ce, d'autant plus que le niveau du diplôme est élevé.

En définitive, l'étudiant québécois des années 70 vit dans un contexte économique et social aux configurations particulières. Son orientation après les études secondaires se dessine en tenant compte de paramètres nombreux: la conjoncture économique générale, les possibilités d'emploi dans sa région, les possibilités de formation en entreprise, les facilités d'accueil des établissements scolaires de niveau collégial et universitaire, la qualité des études proposées et leur capacité à répondre aux attentes du jeune, sa perception de l'école et du monde du travail, ses caractéristiques personnelles.

2. FACTEURS D'ANALYSE RETENUS

De manière plus spécifique, quatre catégories de facteurs (1) ont été retenues pour expliquer les processus en présence dans les cheminements scolaires et occupationnels suivis après l'école secondaire par les étudiants inscrits en secondaire V:

1. les variables relatives à la situation sociale;
2. les variables liées à la situation scolaire et occupationnelle;
3. les variables d'attitudes et de perceptions relatives à deux institutions sociales: l'école et le travail;
4. les aspirations scolaires.

2.1 La situation sociale

Considérons d'abord deux variables liées à la situation sociale: le sexe et le statut socio-économique d'origine. Dans une société encore profondément marquée par les stéréotypes sexuels et la discrimination sexuelle en matière d'emploi (Descarries-Bélanger, 1980), il y a lieu de se demander dans quelle mesure garçons et filles se différencient en matière d'orientation au sortir de l'école secondaire. La scolarisation des étudiants et des étudiantes présente des variations à certains égards mais aussi quelques points de similitude. Il est certain que la Réforme scolaire a favorisé l'accès aux études chez les filles. Néanmoins, leur

---

(1) Nous n'avons pas la prétention d'affirmer qu'il s'agit là des seuls facteurs explicatifs. Mais nous croyons qu'ils sont suffisamment importants pour en justifier l'étude, d'autant plus que l'effet des interrelations entre ces facteurs a été peu investigué.

situation scolaire diffère de celle des garçons. On sait déjà qu'en secondaire V garçons et filles se distribuent inégalement selon le secteur d'enseignement: les filles sont sous-représentées dans le secteur général par rapport aux garçons (Massot, 1979). Une telle situation pourrait se traduire par une poursuite des études postsecondaires plus grande chez les garçons que chez les filles, étant donné les implications des structures scolaires actuelles eu égard aux secteurs d'enseignement. La discrimination sexuelle se poursuit au-delà de l'école secondaire, surtout dans le choix des options et des secteurs d'enseignement. Au CEGEP, les filles sont davantage inscrites au secteur professionnel que les garçons et ceux-ci sont nettement majoritaires dans le secteur des sciences, alors que les filles sont plus nombreuses dans le secteur des arts et lettres (Escande, 1973).

Le sexe semble donc une variable influente dans le cheminement scolaire ou occupationnel des jeunes. Il pourrait être considéré comme un important indicateur de risque au moment de l'orientation après les études secondaires. Dans la mesure où les modèles culturels d'une société définissent les dimensions des rôles sexuels, filles et garçons pourraient envisager les études postsecondaires de manière bien différente, tant en matière de poursuite des études qu'en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Dépendamment des valeurs que les filles attribuent à l'école et au travail, elles pourraient percevoir que la poursuite d'études collégiales et universitaires représente des coûts et des risques trop élevés pour les bénéfices qu'elles peuvent en retirer. Les différences susceptibles d'être observées entre la scolarisation postsecondaire des

filles et celle des garçons pourraient donc s'expliquer à la fois par la notion de calcul coûts-avantages de la théorie de Boudon et par les fonctions d'adaptation et de latence de la théorie générale de l'action, dans la mesure où les stéréotypes sexuels conditionnent les conduites pour répondre aux "modèles idéaux" de l'homme et de la femme et dans la mesure où les schèmes de valeurs prédominants motivent les individus à s'engager dans cette voie.

Par ailleurs, de manière générale, il se dégage que le statut socio-économique d'origine des étudiants et des étudiantes influence le cheminement scolaire ou occupationnel après l'école secondaire (Massot, 1979), ce qui va dans le sens de la théorie de Boudon qui souligne l'importance de la position sociale dans les mécanismes explicatifs de la carrière scolaire. Vraisemblablement, les cheminements analysés dans notre étude seront soumis au processus de la reproduction sociale décrit par de nombreux chercheurs. Ainsi, il faudrait s'attendre à ce que le statut socio-économique d'origine soit générateur de différences dans les cheminements, que les orientations scolaires et professionnelles du fils ou de la fille se rapprochent du niveau occupé par la famille dans la stratification sociale (Bachman et al., 1971; Sewell et Hauser, 1976).

Du même coup, il faut apprécier l'importance du *"capital social"* du fait que le statut socio-économique considéré en lui-même ne réfère pas à l'étendue des processus sociaux directement reliés à la position sociale. Le concept de *"capital social"* renvoie à tous les avantages et privilèges corrélatifs à la position occupée dans la stratification sociale:

> *"L'occupation d'une position déterminée implique elle-même la possession d'un capital déterminé de relations sociales, de prestige, de crédit symbolique, de légitimité et de pouvoir."*
> (Boltanski, 1972, p. 10)

Cette réalité fait dire à Bourdieu que le diplôme n'a pas la même valeur en dehors de l'institution scolaire selon la position sociale occupée par le détenteur. La valeur d'un diplôme ne serait pleinement exploitée que par les détenteurs d'un *"capital social"* fort.

> *"... l'intelligence ou la bonne volonté scolaire représentent seulement une forme particulière de capital, qui vient s'ajouter, dans la plupart des cas, à la possession du capital économique et du capital corrélatif de pouvoir et de relations sociales [...] les détenteurs du capital économique ont plus de chances que ceux qui en sont dépourvus de détenir aussi le capital culturel et, en tout cas, de pouvoir s'en passer parce que le titre scolaire est une monnaie faible, qui n'a toute sa valeur que dans les limites du marché scolaire."* (Bourdieu, 1971, p. 71)

On peut faire l'hypothèse que la réalité que recouvre ce concept est bien présente dans l'institution scolaire elle-même, avant même que les jeunes aient eu à négocier leur diplôme sur le marché du travail. Déjà à l'école secondaire, les élèves percevraient que le diplôme ne rapporte pas les mêmes dividendes à tout le monde, son rendement pouvant être maximisé ou minimisé selon la position sociale, et ce, en regard du calcul coût-risque-bénéfice.

Bref, des hypothèses empruntées tant à la théorie économique qu'à la théorie de la mobilité sociale font ressortir l'importance du statut socio-économique d'origine dans le processus de décision scolaire et occupationnelle. Ainsi les étudiants et les étudiantes d'origine modeste ont tendance, en moyenne, par rapport à leurs collègues de position sociale plus favorisée, à surestimer les coûts et à sous-estimer les avantages d'une instruction postsecondaire (Boudon, 1979). Donc, on peut s'attendre,

toutes choses étant égales par ailleurs, à ce qu'une relation directe soit observée entre le statut socio-économique d'origine et le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire.

De plus, il est fort probable que l'influence de certaines attitudes et perceptions sur le cheminement s'exerce de manière différente selon les classes sociales et ce, dans la mesure où les divers paramètres du processus de décision scolaire et occupationnelle sont fonction de la position sociale. L'impact des modèles culturels serait susceptible de présenter des teintes particulières selon les différents groupes socio-économiques.

2.2 La situation scolaire et occupationnelle

En deuxième lieu, attachons-nous à quelques variables touchant la situation scolaire et occupationnelle: la réussite scolaire, le secteur d'enseignement et le travail durant les études.

Comme plusieurs recherches l'ont démontré (entre autres: Bachman et al., 1971; Sewell et Hauser, 1976; Massot, 1979), les résultats scolaires ont une importance primordiale dans la poursuite d'études postsecondaires. Un niveau élevé de réussite à l'école secondaire diminue d'autant les risques d'échec au cours des études ultérieures. Il y a donc là un facteur important dans le calcul du coût-risque-bénéfice des études postsecondaires. Ainsi, l'évaluation des coûts, des risques et des bénéfices anticipés qui doit mener à la prise de décision relativement à l'utilité de poursuivre ou non ses études, se fait dans une grande mesure à partir de la réussite scolaire, mais d'une façon qui est originale à chaque classe sociale.

On sait que la réussite scolaire varie selon les classes sociales: la réussite est en moyenne plus élevée à mesure que s'élève la position sociale (Jencks, 1972; Massot, 1979). Toutefois, ces écarts ont tendance à s'amenuiser avec l'élévation des niveaux scolaires, car la sélection différentielle qui s'opère en fonction de la position sociale entraîne l'homogénéisation des résultats scolaires (Boudon, 1973). Autrement dit, au niveau universitaire par exemple, seuls ceux qui réussissent très bien dans la classe sociale défavorisée parviennent à ce niveau scolaire, côtoyant ainsi leurs collègues de milieux plus favorisés dont la réussite scolaire est en moyenne assez élevée.

Tout en étant un facteur extrêmement important en matière de carrière scolaire, la réussite scolaire ne semble cependant pas avoir la même signification et le même poids pour toutes les classes sociales. Par exemple, Massot (1979) observe que, dans l'école secondaire québécoise, les chances scolaires des élèves issus de la classe sociale supérieure qui obtiennent des résultats scolaires moyens, sont équivalentes à celles des élèves issus de milieux défavorisés socio-économiquement dont les résultats scolaires sont très élevés. Une tendance semblable est observée dans la plupart des pays industrialisés, comme le révèle une étude de l'O.C.D.E. (cf. tableau A).

C'est dire que, dans la classe sociale supérieure, les résultats scolaires semblent avoir une importance relative dans la décision de poursuivre ses études, alors qu'ils sont déterminants lorsque le statut socio-économique d'origine est faible. Si la réussite n'est pas excellente, l'élève de milieu défavorisé n'a pratiquement aucune chance d'accéder au CEGEP et encore moins à l'université. Au contraire, l'élève de milieux très favorisés peut se contenter d'une réussite scolaire moyenne et avoir quand même de bonnes chances de poursuivre des études postsecondaires.

Tableau A

Demande probable d'enseignement secondaire de second cycle selon les caractéristiques des groupes d'élèves

	Enseignement secondaire de second cycle				
	Général		Technique		Vie active
	accès	sortie avec diplôme	accès	sortie avec diplôme	
SSE élevé Réussite élevée	xxxx	xxxx			
SSE élevé Réussite moyenne	xxxx	xxx			
SSE élevé Réussite médiocre	xx	x	x	x	x
SSE moyen Réussite élevée	xxx	xx	x	xx	
SSE moyen Réussite moyenne	xx	xx	xx	xx	
SSE moyen Réussite médiocre			xx	x	xxx
SSE inférieur Réussite élevée	xx	x	xx	xxx	
SSE inférieur Réussite moyenne			xxx	xx	xx
SSE inférieur Réussite médiocre					xxxx

Source: O.C.D.E. (1979a). Les politiques futures d'éducation et l'évolution économique et sociale, p. 136.

"Les probabilités de survie /dans le système scolaire/ croissent avec la position sociale, tandis que la sensibilité des décisions par rapport à la réussite scolaire décroît à mesure qu'on s'élève dans l'échelle sociale." (Boudon, 1973, p. 110)

Néanmoins, au fur et à mesure que s'accroît la scolarité, la réussite scolaire a de plus en plus de poids et le statut socio-économique d'origine joue de moins en moins dans la décision de poursuivre ou non un cheminement scolaire, quoique le statut ne cesse jamais d'influencer le niveau de scolarité atteint (Sewell et Hauser, 1975). On peut se demander dans quelle mesure ce phénomène ne doit pas être plutôt interprété comme un effet de la sélection opérée aux niveaux scolaires antérieurs, en ce sens qu'il y aurait une homogénéisation de la clientèle scolaire à mesure qu'agit la sélection sur la base du statut socio-économique.

Quoi qu'il en soit, la réussite scolaire a un poids considérable dans l'orientation des jeunes au sortir de l'école secondaire. Il faut donc envisager l'impact de la réussite scolaire sur le cheminement en fonction de la position sociale. Le facteur risque, représenté par les résultats scolaires, n'aurait ni le même sens, ni la même portée dans le processus de décision scolaire et occupationnelle selon les différentes strates socio-économiques.

L'autre paramètre de la situation scolaire, le secteur d'enseignement, constitue une variable clé dans l'étude du cheminement suivi au sortir de l'école secondaire en raison de la structure même du système scolaire québécois. La structure scolaire et les pressions institutionnelles qui en découlent jouent un rôle déterminant dans le choix posé à la fin des études secondaires. Le secteur d'enseignement, c'est-à-dire le secteur général ou

le secteur professionnel, dans lequel l'étudiant ou l'étudiante s'est déjà engagé, exercerait un effet décisif au moment d'opter ou non pour les études collégiales.

D'après une étude de l'O.C.D.E. (1976), les systèmes scolaires fortement différenciés, c'est-à-dire où il existe plus d'un type d'étude durant le cycle secondaire obligatoire, débouchent sur des filières d'enseignement supérieur plus sélectives. Les filières d'enseignement agiraient comme un *"dispositif de filtrage"* qui semble exclure la possibilité de choix réel à la fin des études secondaires pour un bon nombre d'individus, en plus de compromettre le développement des aptitudes chez toute une catégorie de jeunes. Cette variable institutionnelle peut modifier considérablement la structure du champ décisionnel dans la mesure où elle comprend deux voies inégalement désirables en termes de statut scolaire et en termes de statut social auxquels elles conduisent (Boudon, 1973). L'orientation ultérieure prise par le jeune peut alors dépendre moins de ses goûts et de ses aptitudes, de ses choix scolaires et professionnels que de la destination "structurelle" et officielle du secteur d'enseignement dans lequel il est engagé à l'école secondaire.

L'attrait de l'un et de l'autre secteurs n'est pas le même: les rémunérations sociales, économiques et psychologiques rattachées au secteur général sont beaucoup plus importantes que celles rattachées au secteur professionnel. Le prestige qui entoure les études générales contribue à créer une image négative du travail manuel et, par conséquent, à dévaloriser le secteur d'études professionnel. Toutefois, il faut dire que, en milieu québécois, le secteur professionnel a été quelque peu valorisé au niveau collégial par le fait d'une demande accrue de certaines qualifications techniques sur le marché de l'emploi. Mais à l'école secondaire, le secteur professionnel est de loin plus défavorisé.

Il ne faut donc pas s'étonner si l'étudiant ou l'étudiante de niveau secondaire engagé dans l'un ou l'autre secteur n'envisage pas la carrière scolaire de la même façon, ne serait-ce qu'à cause du caractère quasi terminal des études professionnelles. La rationalité de l'acteur en matière de cheminement suivi au sortir de l'école secondaire peut s'exercer fort différemment selon le secteur d'enseignement; le processus de décision scolaire subit des contraintes institutionnelles beaucoup plus lourdes dans le cas du secteur professionnel, lesquelles peuvent être considérées comme un contrepoids à la rationalité de l'acteur. Il n'est donc pas surprenant d'observer qu'à peine un individu sur huit inscrit au secteur professionnel entreprend des études collégiales (Massot, 1979). Il sera fort intéressant d'étudier quels éléments du processus décisionnel interviennent ici dans l'orientation vers des études postsecondaires, malgré le fait que le secteur professionnel ne présente à vrai dire que peu d'alternatives en matière de carrière scolaire. En outre, il sera instructif de considérer en quoi le processus décisionnel propre au secteur professionnel se distingue ou encore ressemble à celui caractérisant le secteur général.

Cette contrainte institutionnelle apparaît suffisamment importante pour justifier le fait que les cheminements scolaire et occupationnel fassent l'objet de deux analyses distinctes: l'une pour le secteur général, l'autre pour le secteur professionnel. Pour les étudiants et les étudiantes engagés au secteur général, la rationalité de l'acteur s'exerce en l'absence d'une contrainte structurelle majeure puisque, de par sa nature même, le secteur général est la voie d'accès par excellence aux études collégiales et universitaires. Pour les jeunes inscrits au secteur professionnel, la contrainte structurelle se fait lourde et la rationalité de l'acteur s'en trouve hypothéquée. Cette dernière peut s'être exercée plus librement antérieurement lorsqu'a été prise la décision de bifurquer vers le secteur professionnel.

Le secteur d'enseignement paraît être un élément de la situation à partir de laquelle l'acteur doit adapter son action, en l'occurrence le cheminement suivi après l'école secondaire. Cet aspect de la structure scolaire est suffisamment contraignant pour qu'il soit impossible de l'ignorer ou de le contourner dans bien des cas. De tous les facteurs retenus dans le cadre de la présente recherche, le secteur d'enseignement est peut-être l'indicateur qui illustre le mieux la fonction adaptative du système d'action à l'étude.

En tant que dimension importante de la structure scolaire, le secteur d'enseignement permet de considérer cette dernière au même titre que les structures sociales, dans le cadre d'analyse de la présente recherche. La théorie du processus de décision scolaire de Boudon n'accorde que peu de place aux structures scolaires, les axiomes fondamentaux de ladite théorie prenant appui sur les structures sociales. A la différence de Boudon, nous voulons, dans notre étude, accorder une place prépondérante à la structure scolaire et ce, par le biais de l'indicateur "secteur d'enseignement", sans que soit minimisée toutefois l'importance de la position sociale. Cette option est d'autant plus justifiée que Cherkaoui (1979), à partir de la recension de plusieurs recherches, a mis en évidence l'importance de la structure scolaire dans l'explication des phénomènes liés à la scolarisation des individus.

Par ailleurs, la situation scolaire peut s'accompagner d'une <u>situation occupationnelle</u> en ce sens qu'un certain nombre d'étudiants et d'étudiantes occupent un emploi à temps partiel tout en poursuivant leurs études. Le fait de travailler durant l'année scolaire peut modeler la perception que le jeune a du monde du travail et de l'école. Il est en mesure de comparer,

à partir de son vécu quotidien, la réalité scolaire et la réalité du marché de l'emploi. Il se familiarise avec le monde du travail et, partant, éprouve peut-être moins d'appréhension à y faire son entrée. L'emploi occasionnel peut contribuer à créer des contacts utiles à l'obtention d'un travail permanent, ce dernier pouvant servir de prétexte à l'abandon des études. Cette dimension n'est pas négligeable quand on sait l'importance des moyens informels auxquels recourent les individus à la recherche d'un emploi (Roberge, 1979a). En ce sens, l'emploi durant les études peut être l'occasion pour certains jeunes d'entreprendre plus tôt un cheminement occupationnel. Par contre, pour d'autres jeunes, il peut assurer la motivation nécessaire à la poursuite d'études collégiales, dans la mesure où on juge négativement l'expérience de travail.

Il s'agit là, croyons-nous, d'une variable non négligeable dans l'analyse du processus de décision scolaire et occupationnelle. Le coût des études postsecondaires peut apparaître moins élevé si le jeune bénéficie des revenus que procure un emploi occasionnel. De même, les risques peuvent être moindres si on peut compter sur un travail rémunéré en cas d'échec ou d'abandon des études collégiales. Une telle évaluation contribuerait à accroître l'utilité d'une scolarité postsecondaire.

2.3 Les valeurs et les attitudes

La théorie de l'action attire l'attention sur l'importance des modèles culturels, c'est-à-dire les valeurs et les normes intériorisées par les individus. Ces modèles culturels donnent un sens à l'action et permettent de mieux comprendre la nature et la portée des choix individuels. La signification particulière qu'il faut accorder aux divers cheminements scolaires et occupationnels des jeunes Québécois est contenue, en partie,

dans la perception qu'ils ont de leur situation scolaire et extra-scolaire et dans les attitudes qu'ils expriment à l'égard de deux institutions sociales importantes: l'école et le travail. Ce ne sont pas là les seuls objets culturels ou symboliques qui soient significatifs pour les jeunes, mais la place qu'occupent ces institutions dans la vie des jeunes incite à croire qu'il s'agit là d'indicateurs fort révélateurs.

Les valeurs donnent une forme, une signification et un but à l'action. Les actions particulières s'intègrent, s'imbriquent les unes dans les autres, s'expliquent par le système de valeurs.

> *"Une valeur est une conception, explicite ou implicite, propre à un individu ou caractéristique d'un groupe, de ce qui est désirable et qui influence la sélection des modes, des moyens et des fins de l'action."* (Kluckhohn, 1962, p. 395)

Voilà comment sont définies les valeurs dans la théorie de l'action. Elles se composent en définitive d'éléments cognitifs (conception), affectifs (désirable) et conatifs (sélection). Kluckhohn a précisé le sens qu'il donnait à chaque élément de cette définition. Perron en a repris les principales dimensions tout en se référant à des conceptions comme celles de Rokeach qui se situent dans une perspective plus "psychologisante".

> *"Une valeur est une représentation mentale susceptible d'atteindre le niveau conceptuel, et par conséquent, de permettre une abstraction et une généralisation complètes des éléments d'une situation; elle sert donc à évaluer. [...] une valeur est un investissement d'énergie dans un objet désirable; en ce sens, elle sert à valoriser. [...] une valeur est un régulateur de décision et d'action; elle sert donc à agir."* (Perron, document inédit, pp. 2-3)

Le concept de valeurs est donc important dans l'action sociale, telle que la conçoit Parsons, et semble justifier le fait que les valeurs soient au coeur même des processus de socialisation et d'institutionnalisation. Les trois sous-systèmes qu'implique toute action sociale: la culture, la société et la personnalité, constitueraient les principaux *"antécédents"* des valeurs, et les attitudes et les comportements en seraient les prindpales conséquences (Rokeach, 1973). Les attitudes doivent être considérées comme des manières d'être ou de réagir au monde et elles expriment implicitement ou explicitement, d'une manière assez constante et caractéristique, des préférences qui touchent l'expérience humaine et qu'on appelle "valeurs". Elles sont enracinées dans le système de la personnalité et en sont une des manifestations. Elles sont le produit de diverses influences venant du système social, du système culturel, du système de la personnalité et même de l'organisme biologique. Elles s'appliquent à des objets à des situations, à des idées et à des personnes ou groupes.

Dans l'étude du processus de décision scolaire ou occupationnelle, l'impact des valeurs d'éducation et de travail sera analysé par le biais de certaines attitudes et perceptions liées à l'école, à l'occupation et au marché du travail. Nous spécifierons maintenant les principaux indicateurs retenus pour mesurer les attitudes liées à l'école, d'une part, et celles liées au travail, d'autre part (1).

---

(1) Pour une description de chacune des variables retenues dans la présente recherche, consulter le chapitre II de la deuxième partie.

Les valeurs et attitudes liées à l'éducation et les perceptions que peuvent avoir les jeunes à l'endroit de l'école se traduisent, dans la présente recherche, par les indicateurs suivants: a) la motivation aux études en termes de valeur intrinsèque de l'instruction - développement des capacités intellectuelles et formation générale - et de valeur extrinsèque - préparation professionnelle et avantages financiers - ; b) la perception de l'utilité de l'école; c) la perception de l'école comme milieu formateur; d) la fonction première attribuée à l'école en termes de développement personnel plutôt que de spécialisation professionnelle; e) la hiérarchie scolaire et occupationnelle. Ce dernier indicateur assume en quelque sorte le rôle de lien entre les valeurs d'éducation et les valeurs de travail, en ce sens qu'il mesure la relation que le jeune établit entre l'instruction et la structure socio-occupationnelle.

Ce sont là quelques-uns des éléments culturels intériorisés par les jeunes, qui expriment la participation à des valeurs reconnues par la société et qui recueillent l'adhésion de parties plus ou moins importantes d'acteurs sociaux. On se demande dans quelle mesure la valeur "instruction" considérée sous divers aspects peut influencer le cheminement scolaire ou occupationnel à la fin des études secondaires. A cet égard, deux dimensions seront particulièrement privilégiées à savoir: le développement de la personne et la spécialisation professionnelle.

D'abord, ces deux dimensions seront envisagées sous l'angle de la motivation individuelle. La motivation aux études qui anime les jeunes est la traduction de modèles culturels et à cet égard oriente l'action, en l'occurrence le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire. Ainsi, le fait d'attribuer une valeur en soi à l'éducation plutôt qu'une

valeur instrumentale incite-t-il à opter pour la poursuite d'études post-secondaires ou pour l'accès immédiat au marché du travail? On sait déjà, à partir de certaines études réalisées par le groupe de recherche A.S.O.P.E., que les attitudes des jeunes Québécois évoluent dans le temps: un glissement se serait opéré entre 1972 et 1975 en faveur d'une conception de plus en plus instrumentale ou extrinsèque de l'éducation. Contrairement à ce qu'on observe en milieu américain, par exemple, les données québécoises montrent que la valeur extrinsèque de l'instruction devient de plus en plus importante pour les jeunes francophones à mesure que s'accroît le niveau de scolarité (Bernier, 1980). Aussi, faudrait-il s'attendre à ce que ceux et celles qui ont l'intention de poursuivre des études collégiales expriment, dès le secondaire V, une conception plutôt extrinsèque de l'éducation. C'est ce que l'analyse des données confirmera ou infirmera.

En outre, en plus d'être envisagées sous l'angle de la motivation individuelle, les deux dimensions: développement de la personne et spécialisation professionnelle, sont aussi considérées sous l'angle institutionnel, c'est-à-dire en termes de fonctions attribuées à l'institution scolaire par l'élève de secondaire V. Selon que la dimension de développement personnel est privilégiée par l'étudiant ou par l'étudiante, par rapport à la dimension de spécialisation professionnelle, choisit-on de préférence un cheminement scolaire ou un cheminement occupationnel?

Par ailleurs, l'idée que se fait le jeune de l'utilité de l'école et de la formation qu'il y reçoit peut influencer sa décision de poursuivre une carrière scolaire plus ou moins longue. Par exemple, l'étudiant qui estime que ce n'est pas à l'école qu'on apprend ce qui est vraiment important a de fortes chances de quitter l'école dès la fin des études secondaires et de vouloir réaliser ailleurs des apprentissages plus signifiants.

Finalement, nous nous posons une dernière question en regard des valeurs liées à l'éducation. La conception qu'on se fait au sujet de la hiérarchie scolaire en relation avec la stratification socio-professionnelle exerce-t-elle un impact sur la décision de poursuivre ou non des études postsecondaires? En d'autres termes, si on pense que les jeunes qui ont les meilleurs diplômes devraient obtenir les meilleurs emplois, sera-t-on davantage incité à poursuivre des études collégiales et universitaires, s'attendant par la suite à ce que son investissement scolaire soit rentabilisé?

Les diverses conceptions que le jeune peut se faire de l'école et de la valeur "instruction" ont assurément un poids dans le processus de décision scolaire et occupationnelle. Nous faisons l'hypothèse cependant, à la lumière de la théorie de Boudon, que les valeurs et les attitudes relatives à l'éducation s'inscrivent dans le processus de décision scolaire et occupationnelle, mais de manière différenciée selon la situation sociale des sujets. En d'autres termes, nous croyons que l'impact des conceptions relatives au domaine de l'éducation sur le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire s'exerce de manière différente pour les garçons et pour les filles d'une part, et pour les diverses classes sociales d'autre part. En outre, l'effet des valeurs et des attitudes face à l'école peut varier aussi en fonction du degré de réussite scolaire de l'élève.

En ce qui a trait à l'autre institution sociale qu'est le travail, on ne peut ignorer son impact sur la décision de commencer une carrière plus tôt ou plus tard. Les indicateurs retenus pour mesurer les <u>valeurs et attitudes relatives au travail</u> sont les suivants: a) la valorisation de l'occupation dans sa vie; b) les caractéristiques de l'emploi idéal ou

les satisfactions recherchées dans l'emploi en termes de motifs intrinsèques de l'ordre de l'actualisation de soi ou de l'ordre de l'utilité sociale et de motifs extrinsèques de l'ordre de la sécurité matérielle ou du prestige; c) l'indécision professionnelle qui mesure la difficulté de prendre une décision en regard de la carrière à exercer; d) l'inquiétude face au marché du travail en termes d'ouvertures, d'emplois disponibles.

Les valeurs occupationnelles sont des éléments culturels importants dans la vie des jeunes et il s'agit ici de mesurer leur incidence sur le processus décisionnel en matière d'orientation scolaire ou professionnelle. Ainsi, l'importance accordée à l'occupation dans sa vie peut influencer, directement ou en interaction avec d'autres facteurs, l'orientation après les études secondaires. On sait, par exemple, que les valeurs de travail sont significativement liées au choix professionnel (Feather, 1975; Rokeach, 1973). On sait en outre que la valorisation de l'emploi varie selon le statut socio-économique d'une part (Havighurst et Gottlieb, 1975), et que le processus de décision scolaire et occupationnelle est fonction du statut socio-économique d'origine d'autre part (Boudon, 1973). Aussi faut-il s'attendre à observer une relation entre la valorisation de l'occupation et le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire, relation ayant un sens différent selon les classes sociales.

De même, lorsque les jeunes pensent à leur implication dans la vie professionnelle, il est démontré qu'ils sont davantage guidés par des motivations d'ordre intrinsèque (actualisation de soi) que par des motifs d'ordre extrinsèque (sécurité matérielle et prestige). De même, les motifs intrinsèques prennent de l'importance à mesure que le niveau de scolarité s'élève au détriment des motifs extrinsèques. On observe parallèlement

une baisse de l'influence de la position sociale (Havighurst et Gottlieb, 1975). En outre, la motivation touchant l'utilité sociale d'un emploi est davantage le fait des filles que celui des garçons (Bernier 1980). Les motivations relatives à l'occupation seraient susceptibles d'exercer une incidence sur le choix d'une carrière plutôt qu'une autre et, par conséquent, sur le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire. Il faudrait s'attendre à ce que cette relation soit spécifiée par les variables de situation sociale, telles que le sexe et le statut socio-économique d'origine.

Finalement, la perception qu'a le jeune de la situation et de la structure du marché du travail peut-elle affecter le cheminement scolaire ou occupationnel. Ainsi, le jeune Québécois francophone peut-il vouloir retarder son entrée sur le marché du travail parce qu'il ne peut se décider à opter pour une carrière précise. L'indécision professionnelle peut alors l'inciter à poursuivre des études générales pour quelques années encore, retardant ainsi le moment du choix d'une profession. L'inquiétude éprouvée face au marché du travail et la peur de ne pas trouver un emploi, peuvent aussi retarder le moment de quitter l'école ou, au contraire, le hâter dans d'autres circonstances.

Toutefois, l'hypothèse suivante est posée: l'impact de l'indécision professionnelle et de l'inquiétude face au marché du travail sur le cheminement suivi au-delà de l'école secondaire, s'exerce de manière différenciée selon la situation sociale des étudiants et des étudiantes. Selon le sexe et le statut socio-économique d'origine, l'influence de ces deux attitudes relatives au travail ne sera pas la même en regard du cheminement scolaire ou occupationnel.

Voilà autant d'éléments de la perception de l'étudiant ou de l'étudiante à l'égard du monde du travail dont il faut tenir compte dans l'analyse du cheminement scolaire ou occupationnel des jeunes Québécois. Tout comme les valeurs relatives à l'éducation, nous croyons que les valeurs et les attitudes liées à l'occupation s'inscrivent dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle, mais que les divers aspects de ce processus prennent des colorations différentes selon le sexe et le statut socio-économique d'origine des acteurs sociaux.

En somme, les valeurs et les attitudes relatives à l'école et au travail, telles qu'elles se présentent chez des groupes sociaux différenciés, devraient rendre compte de la réalité du cheminement scolaire ou occupationnel entrepris à la fin des études secondaires, rejoignant en cela l'hypothèse de l'existence de sous-cultures de classes de la théorie de Boudon et son axiome qui veut que les paramètres du processus de décision -il s'agit ici des valeurs et attitudes - soient fonction de la position sociale. La rationalité de l'acteur s'exerce en tenant compte des valeurs et des attitudes, lesquelles servent au calcul coûts-avantages du cheminement scolaire ou occupationnel. En s'appuyant, pour une part, sur la conception qu'il a de l'école et du travail, le jeune peut évaluer la plus ou moins grande utilité qu'ont et qu'auront pour lui les études postsecondaires.

Les cheminements scolaire et occupationnel expriment en quelque sorte l'influence simultanée de facteurs personnels et de facteurs sociaux et ce, dans une perspective de complémentarité, en termes parsoniens, entre l'institutionnalisation, sur le plan social, et l'intériorisation, sur le plan individuel, des normes et des modèles culturels. Les valeurs relatives à l'école et au travail sont des transpositions, sur le plan individuel, des

modèles culturels de la société. L'acteur tentera d'ajuster, d'adapter, de conformer sa décision aux valeurs et aux normes sociales qu'il a intériorisées. Lesdites valeurs visent à réduire les tensions qui auraient pu survenir par suite de conflits entre les motivations individuelles et les attentes institutionnalisées. Les orientations individuelles, en tenant compte des valeurs à la fois intériorisées et institutionnalisées, correspondent à l'accomplissement des rôles sociaux et sont le produit de l'action conjointe du système de la personnalité et du système de la culture.

Les valeurs sont reconnues comme force motivationnelle et donnent un but à l'action (Kluckhohn, 1962; Rokeach, 1973). Il faut donc considérer les valeurs relatives à l'école et à l'occupation comme assurant la motivation nécessaire à l'action et, en ce sens, elles réfèrent à la fonction de latence du système d'action.

En terminant, soulignons que les modèles culturels ne sont pas envisagés, dans le cadre de cette recherche, dans une perspective de déterminisme culturel, comme le fait Bourdieu (Bourdieu et Passeron, 1970; Bourdieu, 1976), mais plutôt comme un élément de la situation qui intervient au moment où s'exerce la rationalité de l'acteur. Ce qui ne signifie pas que les valeurs et les normes sociales n'exercent pas un impact important en matière de cheminement suivi après les études secondaires.

2.4 Les aspirations scolaires

Une quatrième catégorie de variables apparaît des plus utiles pour l'analyse du cheminement scolaire et occupationnel dans une perspective actionnaliste: il s'agit des aspirations scolaires. L'aspiration

apparaît comme une forme d'action sociale à cause de son caractère symbolique. Elle est comme le lieu d'intervention de processus sociaux plus globaux, le lieu de traduction d'objectifs sociaux en objectifs personnels. En effet, elle peut se définir comme

> *"... une forme d'action sociale par laquelle l'acteur, individuel ou collectif, réagit aux besoins qu'il ressent dans l'environnement global qui compose sa situation en élaborant, par divers mécanismes de symbolisation, des objectifs à atteindre qui lui servent de guide pour l'orientation de son action, soit pour modifier sa propre situation, soit pour modifier son environnement, soit pour éviter de modifier l'un ou l'autre."*
> (A.S.O.P.E., texte ronéotypé, p. 38)

L'aspiration présente plusieurs caractères de l'action sociale. Elle est portée par un ou des acteurs sociaux; elle se rapporte à l'intervention d'un acteur dans une situation; elle est façonnée par l'univers des valeurs, des normes, des modèles culturels présents dans une société; elle est une action globale qui implique les quatre sous-systèmes d'action à la fois: culture, système social, personnalité et organisme biologique, qui interagissent entre eux de manière harmonieuse ou conflictuelle. L'aspiration lie les trois moments du temps: elle projette dans l'avenir des *"définitions de soi et de la société"* qui se fondent sur la perception du présent et l'interprétation des expériences passées.

L'aspiration peut être considérée comme une forme d'action sociale en ce sens qu'elle suppose qu'un acteur cherche à briser certains déterminismes ou obstacles auxquels il doit faire face; la formulation de l'aspiration exprime alors une remise en question des contraintes inhérentes à la situation extérieure. Elle peut alors être une proposition de changement comme elle peut en être une de stabilité.

L'aspiration se fonde sur l'univers culturel et symbolique mais d'une manière bien spécifique: l'acteur social réinterprète les valeurs et les normes définies socialement en fonction de son propre univers tant psychologique, social que culturel. Il peut donc y avoir un écart entre les modèles culturels intériorisés par l'individu et la nature de ses aspirations. Par exemple, un individu peut privilégier grandement l'instruction mais ne pas aspirer à franchir toutes les étapes du cursus scolaire. En ce sens, l'aspiration doit être considérée à partir d'éléments symboliques connus, mais aussi à partir d'autres univers significatifs en train de se construire. On le voit, en orientant l'action, l'aspiration peut produire des changements.

Du côté de l'acteur donc, l'aspiration exprime les motivations individuelles qui se mobilisent en vue d'une action. Du côté de la situation, il y a des mécanismes qui interviennent dans la définition de l'aspiration au sens où le système social établit des jalons, pose des conditions auxquelles il faut satisfaire dans les processus de scolarisation et de professionnalisation. L'acteur est donc marqué par les structures sociales dans lesquelles il doit vivre; la structure de distribution et d'allocation des places scolaires et des positions sociales n'est pas sans importance dans la genèse de ses aspirations scolaires.

Les aspirations seraient en quelque sorte le produit d'un processus, la résultante de l'interaction de plusieurs éléments qui relèvent tant des caractéristiques individuelles que des données structurelles qui qualifient les instances d'orientation que sont la famille et l'école. Les aspirations exprimeraient à la fois des aptitudes et des intérêts personnels d'une part, et des contraintes sociales d'autre part (Chombart de Lauwe, 1971). A la

base de toute aspiration, se trouverait une distance plus ou moins grande entre la personnalité et son milieu socio-culturel.

> *"Il y a aspiration aussi longtemps qu'il n'y a pas un accord de complémentarité parfait entre la personnalité et le milieu socio-culturel qui lui sert d'environnement, ce qui ne se réalise à peu près jamais dans le concret. [...] Il y a une sorte de rapport dialectique entre la personnalité et son environnement socio-culturel, qui entraîne la création du circuit aspiration-besoin-insatisfaction-aspiration."* (Rocher, 1981, p. 66)

En ce qui a trait aux aspirations scolaires, elles reflètent l'univers symbolique des jeunes et l'environnement dans lequel ils vivent, en regard du cheminement dans lequel ils sont engagés. Elles peuvent être un indice des changements qui s'instaurent dans la société au sujet de la fonction sociale de l'école et de l'actualisation plus ou moins poussée de ces changements. C'est pourquoi il faut tenir compte du contexte social à partir duquel émergent les aspirations individuelles, resituer ces dernières dans le cadre des *"aspirations collectives d'une société"*. En outre, les aspirations scolaires peuvent être reliées aux valeurs et aux attitudes qu'expriment les acteurs sociaux relativement à la société future et à la place qu'ils voudraient y occuper (Rocher, 1981). En ce sens, les aspirations scolaires traduisent un certain projet de société.

Par ailleurs, dans la mesure où les aspirations peuvent être définies comme la résultante d'un processus, il semble utile de distinguer aspirations idéales et aspirations réalistes. L'aspiration scolaire idéale est la projection, à l'état pur pour ainsi dire, de ce que l'individu valorise, souhaite, en matière de scolarisation; c'est la représentation la plus fidèle de son univers culturel à cet égard. L'aspiration scolaire réaliste

peut varier plus ou moins indépendamment de l'aspiration idéale. Elle exprime l'univers culturel mais conditionné, déterminé cette fois par les contraintes de l'environnement et aussi peut-être par les contraintes imposées par certaines normes et valeurs qui pourraient entrer en conflit chez l'acteur lui-même. En exprimant une aspiration réaliste, l'acteur tient compte de la dimension actualisation ou réalisation de son aspiration; l'aspiration réaliste reflète ainsi, davantage que l'aspiration idéale, la perception ou la compréhension qu'il a de son environnement ou encore de la situation.

De plus, dans le cadre de cette étude, il sera possible d'observer la confrontation des aspirations, tant idéales que réalistes, aux données de la situation, de l'environnement. En analysant, d'une part, les aspirations scolaires des étudiants de secondaire V et, d'autre part, le cheminement suivi après les études secondaires, nous serons en mesure de voir comment les aspirations se réalisent, résistent aux données de la réalité, ou encore s'adaptent et se conforment aux situations.

On sait déjà, à partir d'études québécoises et canadiennes (Breton, 1972; Porter et Blishen, 1973; Laforce, 1979), que la majorité des étudiants et des étudiantes de niveau secondaire aspirent à poursuivre des études postsecondaires. Néanmoins, ces aspirations peuvent varier selon certains facteurs. Dans les écoles françaises du Québec, on remarque que les projets de scolarisation sont influencés à la fois par le sexe et par le statut socio-économique (Laforce, 1979).

En outre, on observe que plus les résultats scolaires sont élevés, plus les aspirations scolaires sont élevées. Toutefois, dans les écoles françaises du Québec, une très forte proportion (34%) de ceux et de celles qui obtiennent des notes élevées ont des aspirations faibles alors que cette proportion varie de 8 à 10% dans les écoles anglaises du Québec et les écoles tant françaises qu'anglaises de l'Ontario (Laforce, 1979).

Par ailleurs, des études américaines ont démontré que, en plus des facteurs sexe, statut socio-économique et résultats scolaires, les attentes qu'ont les parents face à la carrière de leurs enfants influencent les aspirations scolaires et professionnelles. Le lien entre le statut socio-économique d'origine et les aspirations serait même presque entièrement médiatisé par les attentes venant des autres acteurs sociaux (Woefel et Haller, 1971; Sewell et Hauser, 1976).

Dans le cadre de cette recherche, trois variables sont retenues pour mesurer les aspirations scolaires: a) les aspirations scolaires idéales en termes de niveau de scolarité à atteindre; b) les difficultés envisagées dans la réalisation des aspirations idéales; c) les aspirations scolaires réalistes. On pourra donc voir dans quelle mesure les aspirations scolaires interviennent dans le processus de décision scolaire et occupationnelle et permettent à la rationalité de l'acteur de s'exercer. En outre, l'axiomatique de Boudon pourrait s'appliquer dans la mesure où les aspirations scolaires s'actualisent dans un cheminement de manière différente selon la situation sociale des acteurs et aussi selon leur situation scolaire.

On pourra étudier aussi dans quelle mesure le degré de difficultés envisagées dans l'atteinte des objectifs fixés intervient dans l'orientation après l'école secondaire. Par cette variable, le jeune porte un jugement sur les contraintes de son environnement telles qu'il les perçoit. Les difficultés envisagées s'avèrent une mesure intéressante des coûts et des risques perçus par les élèves de secondaire V au moment de choisir entre l'école et le marché du travail. Les difficultés perçues ont certainement un impact important dans le processus de décision et ce, peu importe que l'appréciation de la situation de la part de l'acteur soit plus ou moins réaliste, plus ou moins juste.

L'impact des aspirations scolaires sur le cheminement suivi après l'école secondaire sera donc analysé dans la perspective tant de la théorie générale de l'action que de la théorie du processus de décision scolaire.

3. SCHEMA D'ANALYSE

Les divers facteurs d'analyse discutés dans les pages précédentes permettront, croyons-nous, de mieux comprendre les divers processus impliqués dans le cheminement suivi au-delà de l'école secondaire par les jeunes Québécois.

Mentionnons d'abord que l'étude du cheminement scolaire ou occupationnel comportera deux analyses: la première portera sur le cheminement des élèves inscrits au secteur général et la deuxième, sur le cheminement des élèves inscrits au secteur professionnel. Comme il a été dit

précédemment, le secteur d'enseignement est une variable structurelle suffisamment importante pour justifier deux analyses distinctes. La dimension comparative entre le général et le professionnel se révèle l'assise de la présente étude.

L'école secondaire comprend deux réseaux parallèles dont il faut tenir compte. La notion de réseau scolaire, telle que développée par Massot (1979), apporte ici un éclairage complémentaire. Les propriétés mêmes de ces réseaux peuvent expliquer les cheminements suivis après le secondaire V: 1- l'existence de points de bifurcation pré-définis; 2- le caractère hermétique des réseaux; 3- des pratiques scolaires particulières à chaque réseau; 4- la distribution des élèves dans la structure socio-professionnelle. On peut même parler de réseaux culturels inhérents à la structure scolaire actuelle qui se définiraient *"par les destinations respectives auxquelles ils conduisent les jeunes"* et se caractériseraient de plus *"par la répartition à l'entrée de populations déjà différentes comme par anticipation"* (Bernier, 1978, p. 92). Voilà pourquoi il apparaît nécessaire d'analyser de manière distincte les processus de décision scolaire et occupationnelle propres à l'un et à l'autre secteurs d'enseignement.

Le plan d'analyse sera le même pour chaque secteur d'enseignement. On tentera d'abord de mesurer l'influence des variables relatives à la situation sociale et à la situation scolaire sur l'orientation après l'école secondaire. On a vu que le sexe, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire jouaient un rôle important dans la carrière scolaire. Reste à savoir si chacun de ces facteurs intervient directement dans le cheminement suivi à la fin des études secondaires et ce, tant au secteur

général qu'au secteur professionnel, ou plutôt s'ils agissent de manière interactive sur la décision scolaire ou occupationnelle des étudiants et des étudiantes québécois inscrits en secondaire V.

En outre, on évaluera l'influence, sur le cheminement, des valeurs et des attitudes relatives à l'école et au travail, des aspirations scolaires et de la situation occupationnelle. Cependant, lesdites influences seront analysées en tenant compte des facteurs sexe, statut socio-économique d'origine et réussite scolaire. Ainsi, en contrôlant constamment l'influence de ces trois facteurs, on sera en mesure de s'assurer que les relations éventuelles observées entre les valeurs et les attitudes face à l'école et au travail, les aspirations scolaires et la situation occupationnelle d'une part, et le cheminement suivi après l'école secondaire d'autre part, ne seront pas contaminées par ces facteurs. Une telle façon de procéder permet donc de décanter l'apport spécifique de chacune des variables retenues dans l'étude du cheminement scolaire ou occupationnel.

Mais ce qui est encore plus important, compte tenu des perspectives théoriques de la présente recherche, c'est qu'un tel modèle d'analyse permet de voir dans quelle mesure l'influence, sur le cheminement, des valeurs liées à l'école et au travail, des aspirations scolaires et de la situation occupationnelle, est fonction de la situation sociale de l'acteur et aussi de sa situation scolaire. Il est possible, par exemple, que des modèles culturels relatifs à l'école et au travail, tout en étant partagés par l'ensemble, jouent un rôle à l'intérieur d'un groupe donné et n'en jouent pas à l'intérieur d'un autre groupe.

En conséquence, les indicateurs retenus pour mesurer la situation sociale et scolaire des jeunes, c'est-à-dire le sexe, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire, nous sont apparus suffisamment importants, étant donné leur influence prépondérante dans la détermination de la carrière scolaire des individus, pour leur conférer, en quelque sorte, un double statut: d'abord, celui de variables explicatives au même titre que les autres facteurs d'analyse retenus; ensuite, celui de "variables contrôle" pour certaines parties de notre analyse.

En référence à la théorie générale de l'action et à la théorie du processus de décision scolaire, le schéma d'analyse de la présente recherche s'inscrit dans un processus dynamique à partir duquel s'élabore l'action. Il prend la forme d'un système à trois composantes:

- l'environnement, à la fois physique, social et culturel, dans lequel se situe l'acteur;

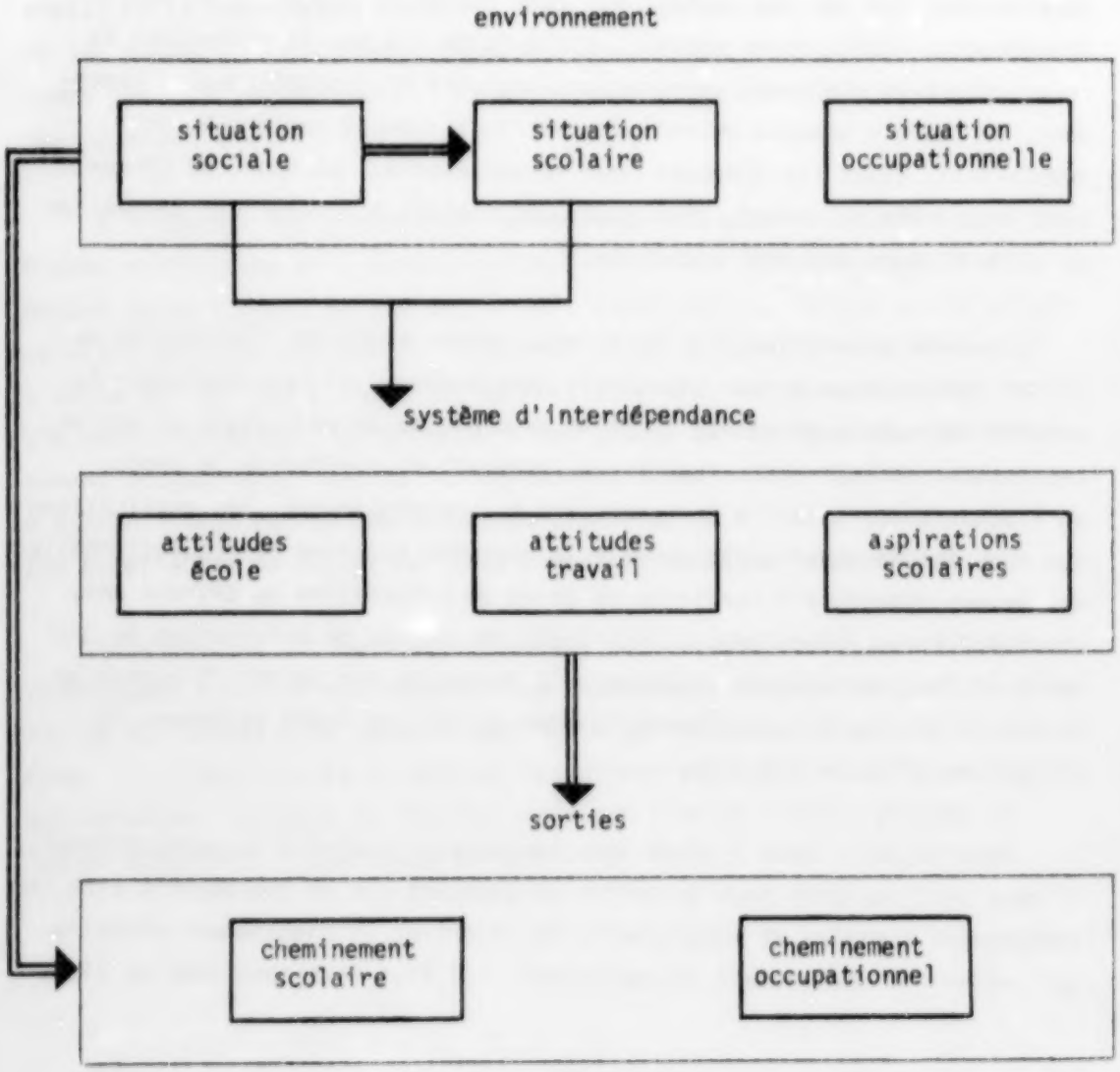
- le système d'interdépendance qui représente les acteurs qui interagissent en fonction de l'environnement et, dans ce cas-ci, en fonction surtout du système socio-culturel;

- les sorties du système, c'est-à-dire l'"output" ou encore l'action qui a pris forme et qui est le produit de l'environnement et du système d'interdépendance.

Le schéma qui suit illustre le plan d'analyse qui sera appliqué dans la troisième partie du présent rapport de recherche.

SCHEMA D'ANALYSE

appliqué aux secteurs général et professionnel



En définitive, l'analyse des cheminements scolaire et occupationnel suivis après l'école secondaire gagne à se situer dans une perspective globale. Il est à souligner que les cheminements ne sont pas l'effet d'une somme de facteurs, que ces facteurs ne peuvent être considérés indépendamment les uns des autres; ils sont plutôt le produit d'un processus (Boudon, 1973). Bien entendu, notre étude n'a pas la prétention de couvrir tout le champ des cheminements scolaire et occupationnel. Cependant, le cadre d'analyse défini apparaît suffisamment explicite, nous semble-t-il, quant aux éléments qui seront étudiés et quant au contexte dans lequel ils le seront, pour juger des limites à l'intérieur desquelles se situe l'objet de cette recherche.

Avant de poursuivre plus loin, nous tenons à attirer l'attention du lecteur sur les deux points suivants. Premièrement, il faut envisager la possibilité que le processus de prise de décision de poursuivre ou non un cheminement scolaire soit fonction du "moment" où s'effectue le choix: en l'occurrence à la fin de secondaire V. Conséquemment, les explications que nous apporterons relativement à la carrière scolaire ou occupationnelle des jeunes Québécois à partir de ce point de bifurcation ne devront pas, d'emblée, être généralisées à l'ensemble des points de bifurcation du cursus scolaire, car on peut supposer qu'à chacun de ces points *"l'acteur en situation"* n'est plus totalement le même et que, de toute évidence, la situation, elle, ne l'est pas.

Deuxièmement, dans l'étude des cheminements scolaire et occupationnel, il ne s'agit pas pour nous de porter un jugement sur ce que devrait être le cheminement scolaire et encore moins de valoriser le cheminement scolaire par rapport au cheminement occupationnel. Il faut être conscient du biais

idéologique sous-jacent au concept de cheminement scolaire: le cheminement scolaire qui se poursuit jusqu'à l'université et qui est la concrétisation d'aspirations scolaires "élevées" apparaît le cheminement le plus complet, et souvent estimé le plus valable, dans notre société. Sans doute, peut-on envisager le cheminement scolaire sous cet angle; dans ce cas, on considère les études universitaires comme un idéal absolu et ceux qui les entament comme les plus persévérants. Ne parle-t-on pas souvent d'ailleurs de *"persévérance scolaire"*.

A l'opposé, les jeunes dont le cheminement scolaire s'arrête avec les études collégiales sont moins persévérants et ceux qui terminent leurs études après l'école secondaire le sont encore moins. Voilà la vision qui apparaît dans une société où l'instruction est hautement valorisée et où l'école est le lieu officiel où se réalisent tous les apprentissages socialement rentables. Qu'advient-il des jeunes qui entreprennent un cheminement occupationnel dès la fin des études secondaires? Les formules d'apprentissage autres que scolaires ont-elles moins de valeur sociale? Les expériences de vie et de travail sont-elles moins formatrices?

Répétons-le: il ne s'agit pas dans cette recherche de privilégier un cheminement scolaire par rapport à un cheminement occupationnel ni de déceler ce qui manque à ce dernier pour qu'il soit de même valeur que le premier. Il s'agit plutôt de décrire les divers processus, les divers modèles qui reflètent le mieux la réalité vécue par l'un et l'autre groupes de jeunes Québécois, à une étape de leur vie.

DEUXIEME PARTIE

QUI A-T-ON INTERROGE ?
COMMENT A-T-ON PROCEDE ?

(PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES)

Dans cette seconde partie du rapport, trois objectifs sont visés: présenter le groupe d'étudiants et d'étudiantes qui constitue la population à l'étude tout au long de cette recherche, définir les variables qui ont été retenues et expliquer le mode de traitement des données utilisé.

Les précisions méthodologiques apportées dans les pages qui suivent permettront donc de répondre à ces deux questions:

- QUI A-T-ON INTERROGE ?
- COMMENT A-T-ON PROCEDE ?

CHAPITRE I

LA POPULATION A L'ETUDE

Afin de faire connaître les principales caractéristiques du groupe d'étudiants et d'étudiantes rejoints dans la présente étude, nous résumerons, dans un premier temps, les différentes phases de la constitution de l'échantillon. Puis nous porterons attention à la distinction, à l'intérieur de la population étudiante de secondaire V, de deux sous-groupes: celui qui fréquente le secteur d'enseignement général et celui qui fréquente le secteur d'enseignement professionnel. Dans un troisième temps, nous décrirons les caractéristiques propres à la population de chaque secteur d'enseignement.

1. CONSTITUTION DE L'ECHANTILLON

Les données servant à faire l'analyse des processus entrant en jeu dans le choix d'un cheminement scolaire ou d'un cheminement occupationnel à la fin des études secondaires proviennent de l'enquête A.S.O.P.E. (Aspirations Scolaires et Orientations Professionnelles des Etudiants), menée au Québec de 1970 à 1977 (1). Parmi les divers groupes rejoints par A.S.O.P.E., la cohorte sélectionnée pour la constitution de notre échantillon est celle des étudiants et des étudiantes inscrits en secondaire V en 1971-1972 et qui ont été suivis jusqu'en 1974-1975. Dans ce groupe, tous les jeunes fréquentant une école française ont d'abord été retenus. Mais comme il était essentiel pour faire notre étude que soit connu le choix effectué par les étudiants à la fin de leurs études secondaires, à

---

(1) Pour une présentation plus détaillée du Projet de Recherche A.S.O.P.E., consulter l'Annexe A.

savoir l'orientation vers les études collégiales ou l'accès au marché du travail, nous avons dû éliminer par la suite tous les sujets dont on ne pouvait retracer le cheminement suivi au-delà du cours secondaire. Enfin, dans le but de s'assurer de la représentativité des étudiants ainsi retenus par rapport à la cohorte de départ, nous avons dû effectuer une pondération de ce nombre d'étudiants.

Au bout de cette démarche, nous nous retrouvons avec un sous-échantillon de 5818 étudiants. De ce nombre, 3471 étaient inscrits en secondaire V général et 2347, en secondaire V professionnel, pendant l'année scolaire 1971-1972 (1).

2. DISTINCTION DES DEUX SECTEURS D'ENSEIGNEMENT

Compte tenu du cadre de la présente recherche, il a été convenu que les deux secteurs d'enseignement seraient considérés comme deux populations distinctes. En effet, il nous est apparu que le secteur d'enseignement général et le secteur d'enseignement professionnel constituent, dans la structure scolaire, deux réseaux suffisamment distincts pour que nous puissions envisager la possibilité que la rationalité de l'acteur s'exerce différemment chez les étudiants selon qu'ils fréquentent l'un ou l'autre secteur et que, conséquemment, le processus de décision scolaire ou occupationnelle puisse présenter des contours particuliers à chaque secteur d'enseignement. Ainsi, des contraintes structurelles pèseraient beaucoup plus lourdement au secteur professionnel qu'au

---

(1) On trouvera à l'Annexe C la description complète des diverses phases de la constitution de l'échantillon.

secteur général, vu le caractère presque terminal des études secondaires professionnelles. Par ailleurs, la fréquentation du secteur général pourrait être considérée comme la voie privilégiée d'accès aux études collégiales.

Cependant, avant de nous engager dans deux analyses distinctes, l'une pour le secteur général, l'autre pour le secteur professionnel, nous avons néanmoins jugé utile d'effectuer une vérification statistique visant à déterminer si les étudiants du secteur général et ceux du secteur professionnel constituent bel et bien deux échantillons distincts, en regard de l'impact d'un certain nombre de facteurs sur le cheminement postsecondaire, ou si, au contraire, il s'agit d'une population homogène.

Parmi les différents facteurs dont nous nous proposons d'étudier l'influence sur le cheminement, dans le présent rapport, nous avons retenu, pour vérifier cette hypothèse d'homogénéité entre les secteurs, les trois variables qui, à cause de leur importance, seront utilisées comme variables contrôle tout au long de cette étude, soit le sexe, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire. Une autre variable a également été prise en considération pour effectuer cette vérification statistique: les aspirations scolaires réalistes. Le rôle clé de ces facteurs dans le processus de scolarisation ayant été largement explicité dans le cadre d'analyse de la présente recherche, nous n'en reprendrons pas l'exposé.

Les tests statistiques effectués avec ces variables au moyen de l'analyse nominale hiérarchique (ANOMHI) (1) indiquent que le secteur général et

---

(1) La méthode ANOMHI sera expliquée plus loin, dans le chapitre III consacré au mode de traitement des données.

le secteur professionnel se comportent différemment, eu égard au processus de décision scolaire ou occupationnelle. En effet, les liens entre le sexe, le statut socio-économique d'origine, la réussite scolaire et le cheminement, d'une part (1), de même que les liens entre le sexe, le statut socio-économique d'origine, les aspirations scolaires réalistes et le cheminement, d'autre part (2), varient considérablement d'un secteur à l'autre, puisque l'hypothèse d'homogénéité des secteurs doit de toute évidence être rejetée. En ce qui concerne l'influence de ces variables, nous pouvons donc affirmer que le cheminement suivi après les études secondaires s'explique différemment selon le secteur d'enseignement fréquenté.

---

(1) Soit S = sexe, O = SSE d'origine, R = réussite scolaire, C = cheminement et N = secteur d'enseignement. Pour ce groupe de variables, deux hypothèses ont été testées:

a) $SOR\overline{C}$, N $\quad G^2 = 2255,47 \quad 23$ degrés de liberté (non-sign.)

b) (SORN), $SOR\overline{C}$ $\quad G^2 = 1792,89 \quad 12$ degrés de liberté (non-sign.)

La première hypothèse pose que les liens entre S, O, R et C sont indépendants du secteur (N). C'est l'hypothèse d'homogénéité complète des deux secteurs. Or, d'après le G^2 (statistique distribuée comme le Khi deux), cette hypothèse doit être rejetée. La seconde hypothèse pose que, les relations étant maintenues constantes entre S, O, R et N, les liens entre S, O, R et C sont semblables dans chaque secteur. Cette hypothèse doit également être rejetée.

(2) Soit S = sexe, O = SSE d'origine, A = aspirations scolaires réalistes, C = cheminement et N = secteur d'enseignement. Pour ce second groupe de variables, deux hypothèses ont été testées:

a) $SOA\overline{C}$, N $\quad G^2 = 2596,67 \quad 23$ degrés de liberté (non-sign.)

b) (SOAN), $SOA\overline{C}$ $\quad G^2 = 217,20 \quad 12$ degrés de liberté (non-sign.)

La première hypothèse pose que les liens entre S, O, A et C sont indépendants du secteur (N). C'est l'hypothèse d'homogénéité complète des deux secteurs. Or, d'après la valeur du G^2, cette hypothèse doit être rejetée. La seconde hypothèse pose que, les relations étant maintenues constantes entre S, O, A et N, les liens entre S, O, A et C sont les mêmes dans chaque secteur. Cette hypothèse doit également être rejetée.

Ainsi, dans la mesure où des variables clés comme le sexe, le statut socio-économique d'origine, la réussite scolaire et les aspirations scolaires réalistes interagissent différemment au secteur général et au secteur professionnel, dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle, il nous apparaît primordial de considérer les étudiants du secteur général et ceux du secteur professionnel comme deux populations distinctes, si nous voulons rendre compte le plus fidèlement possible des mécanismes entrant en jeu dans cette prise de décision.

De ce fait, pour chacun des groupes de variables retenues dans la présente recherche, deux analyses distinctes seront menées: l'une portant sur les phénomènes observés au secteur général, l'autre portant sur les phénomènes observés au secteur professionnel. De plus, nous vérifierons toujours si les phénomènes observés dans l'un et l'autre secteurs sont ou non significativement différents, d'un point de vue statistique.

3. CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION DE CHAQUE SECTEUR D'ENSEIGNEMENT

En guise de présentation des deux populations à l'étude, nous porterons attention, en premier lieu, au cheminement suivi après l'école secondaire par les étudiants de l'un et de l'autre secteurs d'enseignement. En second lieu, nous étudierons la composition de chaque secteur en fonction du sexe, ainsi qu'en fonction du statut socio-économique d'origine des étudiants (1).

---

(1) On trouvera à l'Annexe D, pour chaque secteur d'enseignement, les données descriptives relatives à chacune des variables retenues dans la présente étude.

3.1 Cheminement suivi après les études secondaires

En ce qui concerne le cheminement poursuivi par les jeunes au terme de leurs études secondaires (cf. Tableau A), on constate une forte différenciation des deux secteurs d'enseignement. Ainsi, les jeunes fréquentant le secteur général ont, 7 fois sur 10, opté pour la poursuite de leurs études au niveau collégial, ce qu'ont fait moins de 2 étudiants sur 10, au secteur professionnel. Le choix effectué par les étudiants terminant leur cours secondaire apparaît donc plus uniforme au secteur professionnel qu'au secteur général. Au secteur professionnel, un cheminement occupationnel est privilégié par la plupart, soit par 85,2% des étudiants. Au secteur général, c'est, au contraire, le cheminement scolaire qui attire la grande majorité des étudiants, soit 70,4% d'entre eux. Dans ce secteur, il y a néanmoins près du tiers des étudiants qui font un autre choix, soit celui d'un cheminement occupationnel.

Tableau A

Le cheminement poursuivi après les études secondaires

		secteur général	secteur professionnel
cheminement	scolaire	2442 (70,4)	348 (14,8)
	occupationnel	1029 (29,6)	1999 (85,2)
TOTAL		3471 (100,0)	2347 (100,0)

Un des pourcentages présentés dans ce tableau peut, à prime abord, sembler suspect quant à sa validité. En effet, un taux de poursuite des études de 14,8% chez les finissants du secteur professionnel, n'est-ce pas un peu élevé? Que nous révèlent à ce sujet les statistiques officielles?

Vérification faite, aucune statistique scolaire québécoise concernant les taux de passage du secondaire V professionnel au collégial ne s'avère fiable avant 1975. A partir de ce moment, on observe, selon les années, que de 4,8 à 7,4% des diplômés du secteur professionnel s'orientent vers les études collégiales (MEQ, 1977, 1979b, 1979c). Hormis certains biais qui pourraient éventuellement être imputables à la composition même de l'échantillon, deux possibilités peuvent être envisagées pour expliquer ce taux de poursuite des études relativement élevé chez les étudiants de notre échantillon, compte tenu de la quasi-fermeture du CEGEP, au début des années 70, pour les étudiants venant du secteur professionnel, et compte tenu des statistiques connues pour les années ultérieures.

Premièrement, il est possible que dans notre échantillon d'étudiants du secteur professionnel soit inclus un certain nombre d'étudiants qui étaient inscrits au secteur général au début de l'année scolaire, mais qui ont bifurqué vers le secteur professionnel en cours d'année, tout en continuant de suivre les cours de base leur permettant d'être admis au CEGEP l'année suivante. Deuxièmement, notre échantillon comprend possiblement un certain nombre d'étudiants du secteur professionnel qui, vu leurs succès scolaires, auraient décidé de suivre, soit, en même temps que leurs cours de formation technique, soit l'année suivante, les cours de base qui sont des prérequis à l'admission aux études collégiales. Tous ces facteurs conjugués, nos données relatives à la poursuite des études après le cours secondaire professionnel apparaissent donc vraisemblables.

3.2 Composition de chaque secteur d'enseignement selon le sexe

Pour examiner cette fois la composition des secteurs en fonction du sexe, nous isolerons chaque strate socio-économique (cf. Tableau B). Au secteur général, on observe une distribution à peu près équivalente des garçons et des filles dans les strates sociales inférieure (51,7% contre 48,3%) et supérieure (48,0% contre 52,0%). Toutefois, dans la strate moyenne, la population masculine est surreprésentée par rapport à la population féminine (55,5% contre 44,5%).

Par contre, au secteur professionnel, on retrouve une plus forte proportion de filles que de garçons et ce, peu importe la classe sociale considérée. L'écart observé dans la distribution des deux sexes y est d'ailleurs partout fort imposant. Ainsi, lorsque le SSE est faible, les filles y sont 1,8 fois plus nombreuses que les garçons (64,9% contre 35,1%); lorsque le SSE est moyen, elles y sont 2,5 fois plus nombreuses (71,3% contre 28,7%); lorsque le SSE est élevé, elles y sont 2,2 fois plus nombreuses (68,8% contre 31,2%).

Le secteur professionnel accueille donc une clientèle beaucoup plus féminine que masculine (765 étudiants contre 1582 étudiantes si on fait l'addition), phénomène qui se reproduit d'ailleurs dans chaque strate socio-économique. Quant au secteur général, s'il accueille, au total, une population plus masculine que féminine (1809 étudiants contre 1662 étudiantes), cela est dû à l'inégale distribution observée en fonction du sexe dans la classe sociale moyenne, les différences rencontrées dans les deux autres classes sociales à ce sujet apparaissant négligeables comparativement à l'écart observé dans la classe moyenne.

Tableau B

Distribution des étudiants de chaque secteur en fonction du sexe, compte tenu du statut socio-économique d'origine

		secteur général	secteur professionnel
SSE faible	garçons	720 (51,7)	456 (35,1)
	filles	673 (48,3)	843 (64,9)
	TOTAL	1393 (100,0)	1299 (100,0)
SSE moyen	garçons	676 (55,5)	204 (28,7)
	filles	543 (44,5)	508 (71,3)
	TOTAL	1219 (100,0)	712 (100,0)
SSE élevé	garçons	413 (48,0)	105 (31,2)
	filles	446 (52,0)	231 (68,8)
	TOTAL	859 (100,0)	336 (100,0)

3.3 Composition de chaque secteur d'enseignement selon le statut socio-économique d'origine

Nous venons de voir la composition de chaque secteur selon le sexe des étudiants. Pour ce faire, nous avons examiné les phénomènes présents à l'intérieur de chaque strate socio-économique. Nous verrons maintenant la composition de chaque secteur en fonction du statut socio-économique d'origine des étudiants, en isolant cette fois chaque sexe (cf. Tableau C). Au secteur général, la répartition de la population masculine est la suivante: une proportion comparable d'étudiants sont issus des strates socio-économiques faible (39,8%) et moyenne (37,4%), tandis qu'une proportion beaucoup plus faible vient de la strate supérieure (22,8%). La répartition de la population féminine suit, quant à elle, une progression plus linéaire: la proportion d'étudiantes baisse graduellement lorsqu'on passe du SSE faible (40,5%) au SSE moyen (32,7%) et au SSE élevé (26,8%).

Au secteur professionnel, la composition de chaque sexe en fonction du SSE d'origine présente certains points de similitude. Ainsi, autant chez les garçons que chez les filles du secteur professionnel, la classe sociale inférieure est nettement plus représentée que les deux autres classes sociales. En effet, plus de la moitié des garçons (59,7%) et des filles (53,3%) de ce secteur appartiennent à la strate socio-économique inférieure. Chez les garçons, le reste des étudiants se répartit comme suit: 26,6% appartiennent à la classe sociale moyenne et 13,7%, à la classe sociale supérieure. Chez les filles, 32,1% sont issues de la strate sociale moyenne et 14,6%.de la strate sociale supérieure. L'écart qui sépare la classe sociale moyenne de la classe sociale inférieure est donc plus considérable chez les garçons que chez les filles, tandis que l'écart qui sépare la classe moyenne de la classe supérieure y est plus réduit.

Tableau C

Distribution des étudiants de chaque secteur en fonction du statut socio-économique d'origine, compte tenu du sexe

		secteur général	secteur professionnel
garçons	SSE faible	720 (39,8)	456 (59,7)
	SSE moyen	676 (37,4)	204 (26,6)
	SSE élevé	413 (22,8)	105 (13,7)
	TOTAL	1809 (100,0)	765 (100,0)
filles	SSE faible	673 (40,5)	843 (53,3)
	SSE moyen	543 (32,7)	508 (32,1)
	SSE élevé	446 (26,8)	231 (14,6)
	TOTAL	1662 (100,0)	1582 (100,0)

3.4 Remarque touchant la clientèle de secondaire V

Quand on considère la population scolaire inscrite en secondaire V, comme c'est le cas dans la présente étude, il ne faudrait cependant pas perdre de vue le fait qu'à ce point du cursus scolaire, l'école a déjà perdu un certain nombre de ses étudiants. D'une part, on ne peut négliger les phénomènes d'abandon scolaire pendant les études secondaires. Or, les "drop-out" sont plus souvent des garçons que des filles et ils appartiennent davantage à des milieux socio-économiquement défavorisés plutôt qu'à des milieux plus favorisés (Levesque, 1979). D'autre part, une certaine proportion a également quitté l'école après avoir complété le programme d'études du professionnel court. Une fois de plus, cette expulsion précoce du système scolaire affecte un peu plus les garçons que les filles (M.E.Q., 1979a) et, peut-on supposer, touche davantage les classes sociales les moins favorisées (Crespo et Michelena, 1977). Au total, une proportion plus forte de garçons que de filles, de même qu'une proportion plus forte d'élèves d'origine sociale inférieure que d'élèves venant de milieux sociaux plus favorisés seraient déjà éliminés de la course, avant même la fin des études secondaires.

La population totale des jeunes appartenant à cette strate d'âge ne comprend donc pas uniquement ceux qui poursuivent des études collégiales et ceux qui rejoignent le marché du travail à la fin de secondaire V. Elle compte aussi tous ceux qui sont sortis du système scolaire avant même de se rendre en secondaire V. En conséquence, c'est dans ce contexte global que doit être située cette étude de la destinée scolaire ou occupationnelle des jeunes qui terminent leurs études secondaires. C'est dire que la

population de secondaire V à l'étude dans cette recherche ne compte pas tous ceux qui, dans cette génération, ont quitté l'école avant le secondaire V. On ne peut donc conclure qu'une proportion x de jeunes Québécois de la génération étudiée ont poursuivi des études postsecondaires; tout ce que nos résultats démontrent, c'est qu'une proportion x de jeunes qui se sont rendus jusqu'en secondaire V ont poursuivi des études postsecondaires. Pour avoir le taux de scolarisation réel de cette génération, il faudrait soustraire le pourcentage de tous ceux qui n'ont pas atteint le secondaire V. Pour ce faire, il faudrait retracer le cheminement à partir de secondaire I. Mais ce serait là l'objet d'une toute autre étude.

CHAPITRE II

LES VARIABLES A L'ETUDE

Dans le présent chapitre, consacré à la définition des variables à l'étude, nous décrirons chacune des variables présentées dans le cadre d'analyse élaboré dans la première partie du rapport. Conformément à ce cadre de référence, une description sera faite, en premier lieu, de la variable que nous tenterons d'expliquer tout au long de cette étude, soit le cheminement des étudiants et des étudiantes de secondaire V. Et, en second lieu, une description sera faite des variables qui serviront à l'explication de ce cheminement.

1. CONSTITUTION DE LA VARIABLE DEPENDANTE

L'objet de la présente recherche est l'analyse du choix effectué par les jeunes après le secondaire V entre la poursuite des études au niveau collégial et l'accès immédiat au marché du travail. La variable dépendante de cette étude, c'est-à-dire la variable à expliquer, est donc le cheminement suivi après les études secondaires. Cette variable comporte deux catégories: 1- le cheminement scolaire, 2- le cheminement occupationnel. Par cheminement scolaire, on entendra l'entrée au CEGEP au terme des études secondaires et par cheminement occupationnel, on entendra l'accès au marché du travail (ou le chômage) dès la fin du cours secondaire.

Pour déterminer le cheminement des étudiants de notre cohorte, lesquels, on s'en souviendra, étaient inscrits en secondaire V au Temps 1 (1971-1972) de la cueillette des données faite par A.S.O.P.E., nous avons utilisé les informations recueillies au Temps 2 (1972-1973) et, dans certains cas, au Temps 3 (1973-1974). Le critère qui a servi à identifier le cheminement scolaire est l'entrée au CEGEP, soit au Temps 2, soit au Temps 3 dans les

cas où les étudiants avaient repris le secondaire V au Temps 2; le critère qui a servi à identifier le cheminement occupationnel est l'accès au marché du travail (ou une situation de chômage) soit au Temps 2, soit au Temps 3 dans les cas où les étudiants se retrouvaient encore en secondaire V au Temps 2.

Tout au long de cette étude, lorsque nous parlerons de cheminement scolaire ou occupationnel, nous nous référerons toujours à la poursuite des études au-delà de secondaire V ou à leur interruption à ce stade du cursus scolaire.

2. DEFINITION DES VARIABLES EXPLICATIVES RETENUES

L'analyse du cheminement scolaire ou occupationnel des étudiants de secondaire V se fera à partir des variables qui ont été déterminées dans le cadre d'analyse de la présente recherche. Ces variables, rappelons-le, réfèrent aux situations sociale, scolaire et occupationnelle, aux attitudes face à l'école ou face au travail, ainsi qu'aux aspirations scolaires des jeunes de secondaire V. Voici comment ont été construites ces variables explicatives.

Deux variables ont été retenues pour définir la situation sociale des jeunes: le sexe et le statut socio-économique d'origine. Cette dernière variable a été établie à partir de l'occupation du père de l'étudiant ou de l'étudiante (question 2)(1). La classification de l'occupation s'est

---

(1) Pour la formulation des questions, voir l'Annexe B qui renferme le questionnaire administré aux étudiants de secondaire V.

ensuite faite à partir de l'échelle de classification socio-économique de Blishen (Blishen et McRoberts, 1976) que nous avons réduite à trois catégories. La première catégorie, "SSE faible", regroupe les emplois d'agriculteurs, de manoeuvres, d'ouvriers semi-spécialisés, de certains cols blancs peu qualifiés; la seconde catégorie, "SSE moyen", regroupe les employés de commerce et de bureau, les techniciens, etc.; la troisième catégorie, "SSE élevé", regroupe les cadres, les professionnels, ainsi que les propriétaires et les gérants de grandes entreprises.

Pour définir la situation scolaire, une seule variable a été retenue outre l'appartenance à l'un ou à l'autre secteur d'enseignement, soit la réussite scolaire (question 3). Les notes scolaires obtenues en secondaire V ont été ramenées à deux catégories: 1- plus de 65%; 2- 65% et moins.

Quant à la situation occupationnelle, elle a été déterminée à partir d'une seule variable: l'emploi durant les études (question 4) qui permet de savoir si l'étudiant occupait ou non un emploi durant l'année scolaire, en secondaire V. Comme très peu de sujets travaillaient à temps plein, la distinction entre emploi à plein temps et emploi à temps partiel n'a pas été retenue, et les quelques jeunes travaillant à plein temps ont été assimilés à ceux travaillant à temps partiel. Selon que les jeunes exercent ou non un emploi durant leurs études, ils se classent donc dans l'une ou l'autre de ces deux catégories: 1- emploi à temps partiel; 2- pas d'emploi.

Des variables d'attitudes et de perceptions ont également été retenues pour expliquer le cheminement scolaire ou occupationnel. En ce qui concerne les attitudes et les perceptions face à l'école, quatre variables ont été définies: la motivation aux études, la perception de l'utilité de l'école, la perception de l'école comme milieu formateur et la fonction première attribuée à l'école par l'étudiant.

La première de ces variables, la motivation aux études (question 5), porte sur les raisons d'aller à l'école. Seule la première raison donnée par les étudiants a été retenue. En classifiant les motifs selon leur nature (intrinsèque ou extrinsèque), les quatre catégories de réponses ont été ramenées à deux: 1- les motifs intrinsèques, soit aller à l'école pour "développer ses capacités intellectuelles" ou pour "apprendre à se donner des buts dans la vie"; 2- les motifs extrinsèques, soit aller à l'école en vue de "se préparer à une profession, un métier" ou afin de "gagner un salaire plus élevé".

Quant à la seconde des variables liées à l'école, la perception de l'utilité de l'école (question 6), elle précise le degré d'accord ou de désaccord avec l'énoncé suivant: "ceux qui veulent laisser l'école ont souvent raison car ce n'est pas là qu'on apprend ce qui est vraiment important". Les quatre catégories de réponses originelles ont été ramenées à deux: 1- école utile; 2- école non utile. La première catégorie signifie que l'étudiant n'est pas d'accord avec l'énoncé (catégories 3 et 4 regroupées), tandis que la seconde catégorie indique que l'étudiant est en accord avec l'énoncé (catégories 1 et 2 regroupées).

La troisième variable liée à l'école, soit la perception de l'école comme milieu formateur (question 7), est mesurée par le degré d'accord ou de désaccord avec l'énoncé suivant: "finalement, l'école constitue un milieu très formateur pour les étudiants". Les quatre catégories originelles ont été ramenées à deux: 1- école formatrice (catégories 1 et 2 regroupées); 2- école non formatrice (catégories 3 et 4 regroupées).

La dernière variable liée à l'école, soit la fonction première attribuée à l'école par l'étudiant (question 8), est définie au moyen des réponses apportées à la question suivante: "à l'école, quelles que soient les aptitudes de l'étudiant(e), il est plus important de lui proposer un programme scolaire qui vise à développer sa personnalité que de lui offrir un programme d'études qui le(la) spécialise dans un métier". Plusieurs hypothèses de regroupement de catégories ont été vérifiées au moyen d'un test d'indépendance régionale du programme ANOMHI (1). Le regroupement qui présente le seuil de significativité le plus élevé, et que nous avons retenu, est le suivant: 1- le développement personnel est plus important que la spécialisation professionnelle (catégories 1 et 2 regroupées); 2- le développement personnel n'est pas plus important que la spécialisation professionnelle (catégories 3 et 4 regroupées).

Nous avons également retenu une variable qui fait en quelque sorte la jonction entre les variables liées à l'école et celles liées à l'occupation, puisqu'elle touche à la fois le monde scolaire et le marché du travail.

---

(1) Pour plus d'information au sujet du test d'indépendance régionale, voir: BELAND, F. (1980). ANOMHI: un programme en APL pour l'analyse log-linéaire des tableaux de contingence.

et BELAND, F. (1979). L'indépendance régionale: la réduction des catégories dans les tableaux de contingence.

Il s'agit de la hiérarchie scolaire et occupationnelle. Celle-ci est mesurée par le degré d'accord ou de désaccord avec l'énoncé suivant (question 9): "il est normal que ce soient les étudiants les plus instruits qui aient les meilleurs emplois". Les quatre catégories originelles ont été ramenées à deux: 1- favorable (catégories 1 et 2 regroupées); 2- non favorable (catégories 3 et 4 regroupées).

Quant aux variables liées à l'occupation, elles sont au nombre de quatre dans cette étude: la valorisation de l'occupation, les caractéristiques de l'emploi idéal, l'indécision professionnelle et l'inquiétude face au marché du travail. Précisons que trois de ces variables, soit la valorisation de l'occupation, l'indécision professionnelle et l'inquiétude face au marché du travail sont des échelles d'attitudes, chacune étant composée de plus d'une variable. Ces échelles ont fait l'objet de tests d'homogénéité et les coefficients de corrélation intra-échelle ainsi que les corrélations item-score d'échelle ont été établis (1). Ces échelles étant validées, il restait à construire les catégories. Ici encore, les tests d'indépendance régionale ont servi à regrouper les catégories de chacune des échelles. En voici les résultats.

La valorisation de l'occupation est une échelle validée construite à partir de quatre variables (question 10). Elle vise à mesurer l'importance que prend l'occupation dans la vie du répondant. Les indices utilisés dans cette échelle sont: la primauté de l'emploi sur les loisirs, le succès

(1) Pour plus de détails, voir: Groupe de recherche A.S.O.P.E. Epreuves de validation des échelles d'attitudes. Texte ronéotypé.

dans le travail, la volonté et l'ambition comme qualités importantes, la réussite de ses enfants. Après avoir additionné les scores des quatre variables, les réponses se répartissent sur un continuum de 3 à 16 points (1). Aucune hypothèse de regroupement de catégories n'a pu atteindre le seuil de significativité, mais le regroupement le plus efficace est le suivant: 1- forte valorisation (scores 3 à 8); 2- faible valorisation (scores 9 à 16).

L'indécision professionnelle est une échelle validée qui comporte trois variables (question 12). Ces indices portent sur la difficulté de prendre une décision, la multitude et l'hétérogénéité des informations professionnelles. Les scores se répartissent sur un continuum de 3 à 12 points (2). L'hypothèse d'indépendance régionale suivante s'avère significative: 1- plus indécis (scores 3 à 7), 2- moins indécis (scores 8 à 12).

L'inquiétude face au marché du travail est une échelle validée à deux énoncés (question 13) qui portent sur deux aspects du marché du travail, à savoir le manque d'ouvertures et le nombre de chômeurs. Les scores s'étendent sur un continuum de 2 à 8 points (3). La catégorisation suivante a été retenue, puisque significative selon le test d'indépendance régionale: 1- inquiets (scores 2 à 4); 2- peu inquiets (scores 5 à 8).

---

(1) Pour construire cette échelle, seuls les sujets qui ont répondu à au moins trois questions sur quatre ont été retenus.

(2) Pour construire cette échelle, seuls les sujets qui ont répondu aux trois questions ont été retenus.

(3) Pour construire cette échelle, seuls les sujets qui ont répondu aux deux questions ont été retenus.

Quant à la dernière variable liée à l'occupation, soit les caractéristiques de l'emploi idéal (question 11), elle ne correspond pas à une échelle d'attitudes. Cette variable met l'accent sur les dimensions que l'étudiant valorise le plus dans l'emploi. Seul le premier choix a été retenu. Les choix de réponses proposés ont été regroupés en trois catégories correspondant à peu près à la catégorisation d'Havighurst et Gottlieb (1975) en motifs intrinsèques (à dimension individuelle et à dimension sociale) et en motifs extrinsèques. Ces trois catégories sont les suivantes: 1- actualisation de soi; 2- utilité sociale; 3- sécurité matérielle, prestige. La première catégorie (actualisation de soi) renferme les motifs intrinsèques à dimension individuelle, soit "l'utilisation des aptitudes personnelles" et "la possibilité d'être créateur et original" (catégories 1 et 3). La seconde catégorie (utilité sociale) réfère aux motifs intrinsèques à dimension sociale, soit "le travail avec les gens plutôt qu'avec les choses", "l'occasion d'être utile aux autres" et "la contribution à la solution des problèmes de notre société" (catégories 5, 7 et 8). La troisième catégorie (sécurité matérielle, prestige) réfère aux motifs extrinsèques, soit "le fait de gagner pas mal d'argent", "l'obtention d'une bonne place dans la société et du prestige" et "un futur assuré et stable" (catégories 2, 4 et 6).

Un autre groupe de variables a également été défini dans cette étude, soit les aspirations scolaires. Trois variables forment ce groupe: les aspirations scolaires idéales, la difficulté à réaliser ses aspirations scolaires idéales et les aspirations scolaires réalistes.

Les aspirations scolaires, tant idéales que réalistes (questions 14 et 16), portent sur les niveaux de scolarité que les étudiants projettent

d'atteindre. Les choix de réponses proposés ont été réduits à deux catégories: 1- projets d'études secondaires (catégories 1 à 4); 2- projets d'études postsecondaires (catégories 5 à 7). L'hypothèse d'indépendance régionale n'a pu être vérifiée dans le cas des aspirations scolaires, mais la catégorisation retenue est celle qui se rapproche le plus du seuil de significativité.

Quant à la troisième variable de ce groupe, soit la difficulté à réaliser ses aspirations scolaires idéales (question 15), elle précise l'ampleur des difficultés envisagées par les étudiants dans la réalisation de leurs aspirations scolaires idéales. Les choix de réponses initiaux ont été ramenés à deux: 1- réalisation difficile (catégories 1 et 2 regroupées); 2- réalisation peu difficile (catégories 3 et 4 regroupées).

Une dernière variable touchait le secteur d'enseignement (question 17). Deux catégories ont été retenues: 1- général; 2- professionnel.

Voilà qui complète la liste des variables à l'étude et la façon dont elles ont été construites. L'analyse du cheminement scolaire ou occupationnel des jeunes qui terminent leurs études secondaires se fera donc à partir de chacune de ces variables explicatives.

CHAPITRE III

LE TRAITEMENT DES DONNEES

Au cours des chapitres précédents, une présentation a été faite de la population à l'étude - c'est-à-dire de la cohorte d'étudiants et d'étudiantes de secondaire V qui ont été rejoints - ainsi que des variables à l'étude. Dans le présent chapitre, le mode utilisé pour le traitement des données sera maintenant expliqué. Ce chapitre comprend deux sections: la présentation de la méthode d'analyse statistique utilisée et la description détaillée de la démarche suivie pour faire l'analyse du processus de décision scolaire ou occupationnelle des jeunes de secondaire V.

1. METHODE D'ANALYSE STATISTIQUE UTILISEE: ANOMHI

La vérification statistique de toutes nos hypothèses de recherche a été effectuée par une méthode d'analyse log-linéaire, l'Analyse Nominale Hiérarchique (ANOMHI) (1). Comme la présente étude se veut une exploration de différents mécanismes susceptibles d'expliquer le choix effectué par les étudiants de secondaire V entre la poursuite des études et l'accès immédiat au marché du travail, nous avions besoin d'une méthode qui permette de rester très près des résultats, afin que puissent être détectées les moindres variations rencontrées dans les phénomènes sous étude. Nous cherchions donc une méthode qui puisse tenir compte de chaque interaction dans un ensemble de variables donné. Dans le cadre de la présente recherche, nous voulons vérifier, par exemple, si chacune des variables

---

(1) Cette méthode d'analyse multivariée découle des travaux de L.A. Goodman. Pour une explication plus détaillée de cette méthode, consulter BELAND, F. (1980). ANOMHI: un programme en APL pour l'analyse log-linéaire des tableaux de contingence.

retenues influence le choix de l'un ou de l'autre cheminement à la fin du cours secondaire et, si tel est le cas, en ce qui concerne les variables d'attitudes ou de perceptions ou encore les aspirations, nous voulons savoir si cet effet se différencie ou non en fonction, soit du sexe, soit du statut socio-économique d'origine, soit du degré de réussite scolaire. De plus, pour ces trois dernières variables, nous sommes intéressées à voir si c'est de manière directe ou en interaction les unes avec les autres qu'elles influencent le cheminement poursuivi au-delà de l'école secondaire. Or l'analyse des données par les modèles log-linéaires comporte de tels raffinements. Ce type d'analyse nous a donc semblé approprié pour effectuer le traitement statistique de nos données. Ajoutons que ces données se prêtent particulièrement bien à l'analyse log-linéaire, puisqu'elles sont considérées comme des variables nominales et qu'elles se présentent sous la forme de tableaux de contingence.

2. DEMARCHE D'ANALYSE SUIVIE

Pour faire l'étude des liens entre les divers facteurs retenus dans le cadre de la présente recherche et le cheminement poursuivi après le secondaire V, une même démarche d'analyse a été suivie. Celle-ci comporte cinq phases:

1) la définition d'univers expérimentaux
2) la validation de modèles
3) le calcul de l'apport des interactions d'u...
4) la normalisation des effectifs estimés
5) la vérification de la non-homogénéité totale des secteurs

Chacune de ces phases sera maintenant décrite.

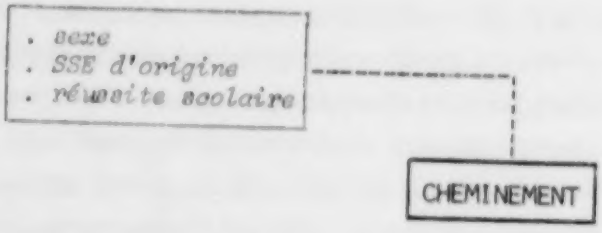
2.1 Définition d'univers expérimentaux

La première phase de l'analyse des données a consisté en la définition d'univers expérimentaux. Par "univers expérimental", on entend un regroupement de variables fait dans le but d'étudier l'ensemble des relations existant entre ces variables.

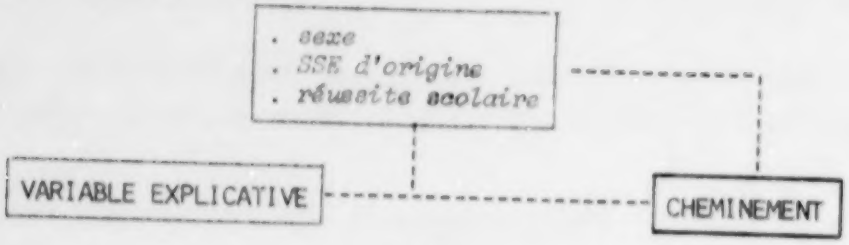
Dans le cadre de la présente recherche, trois facteurs, rappelons-le, ont été définis comme variables contrôle, c'est-à-dire comme des variables dont il faudra constamment contrôler l'influence lors de l'étude du processus de décision scolaire ou occupationnelle. Ces facteurs sont le sexe, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire. Un premier univers expérimental incluant ces trois variables a d'abord été constitué, de telle sorte qu'on puisse connaître les relations entre ces variables, soit en l'occurrence, l'influence du sexe et du statut socio-économique d'origine sur la réussite scolaire. Ce qui peut être représenté comme suit, sous forme schématique:

Le second univers expérimental défini comprend également les facteurs sexe, statut socio-économique d'origine et réussite scolaire, auxquels s'ajoute la variable cheminement, considérée comme variable dépendante, c'est-à-dire comme variable à expliquer, tout au long de cette étude. Ce deuxième ensemble de variables permettra donc, avant que les facteurs sexe, statut socio-économique d'origine et réussite scolaire soient considérés uniquement en tant que variables contrôle, d'analyser leur influence spécifique sur le cheminement suivi après le cours secondaire.

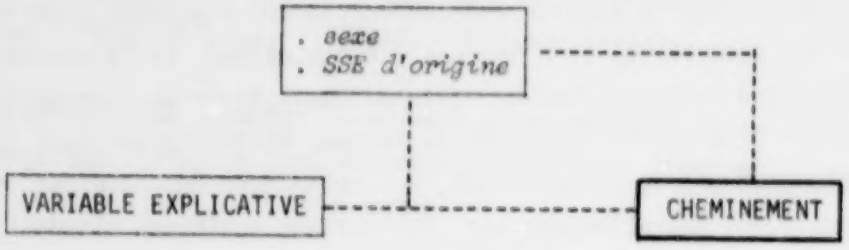
Le schéma suivant présente ce second univers expérimental:



Quant aux autres univers qui ont été définis, ils comprennent chaque fois 1° la variable cheminement, 2° des variables contrôle et 3° une des autres variables explicatives retenues dans cette étude (soit la situation occupationnelle des étudiants ou une de leurs attitudes ou de leurs perceptions face à l'école ou face au travail, ou encore leurs aspirations scolaires). Le schéma global de cette série d'univers expérimentaux peut se représenter comme suit:



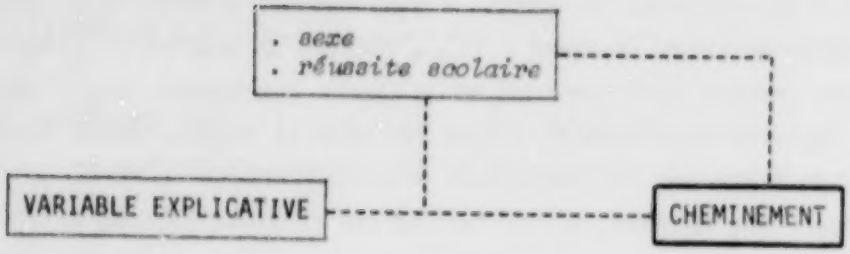
En ce qui concerne le secteur d'enseignement général, nous avons ainsi, dans un premier temps, procédé à la validation de modèles à l'intérieur de chacun des univers expérimentaux de ce type. Cependant, dans l'étude de certains univers expérimentaux, tous les modèles testés ont dû être rejetés, ce qui signifiait que les phénomènes sous observation se révélaient trop complexes pour être décrits, toutes les variables étant reliées entre elles (1). Or, comme notre approche est exploratoire et que nous cherchions néanmoins à retirer le maximum d'information relativement au rôle de tel ou tel facteur dans la décision scolaire ou occupationnelle, nous reprenions alors l'analyse à partir d'univers expérimentaux plus restreints obtenus en retranchant tour à tour chacune des trois variables contrôle du groupe de variables étudié. En retirant une variable des univers expérimentaux, on rendait ainsi le champ d'observation beaucoup plus simple, ce qui a permis, dans bon nombre de cas, de faire ressortir des relations plus faciles à analyser, mais de portée plus restreinte cependant. Le premier de ces univers comprenait alors les variables contrôle sexe et statut socio-économique d'origine, une autre variable explicative, ainsi que la variable cheminement:



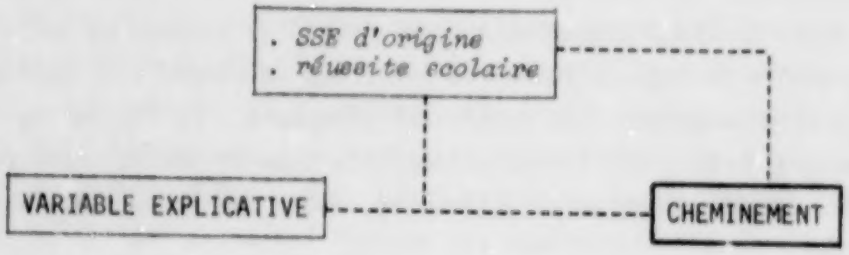
le second univers comprenait les variables contrôle sexe et réussite scolaire, la même variable explicative, ainsi que la variable cheminement:

---

(1) On dit alors qu'il s'agit d'un modèle saturé.



et enfin, le troisième univers comprenait les variables contrôle statut socio-économique d'origine et réussite scolaire, la même variable explicative, ainsi que la variable cheminement:



Pour ce qui est du secteur professionnel, aucun univers expérimental constitué des cinq variables à la fois n'a été défini, vu le nombre souvent trop restreint de sujet possédant telle ou telle série de caractéristiques (par exemple: les filles inscrites au secteur professionnel dont le statut socio-économique d'origine est élevé, qui obtiennent des résultats scolaires faibles, mais qui entretiennent des aspirations scolaires élevées). Nous

avons plutôt fait l'étude d'univers expérimentaux incluant deux à deux les variables contrôle (soit des univers de la forme SOX$\overline{C}$ ou SRX$\overline{C}$ ou ORX$\overline{C}$ (1)).

Soulignons que dans la présentation des résultats, tant au secteur général qu'au secteur professionnel, les univers expérimentaux où tous les modèles testés ont été rejetés ne seront pas décrits.

2.2 Validation de modèles

Une fois les univers expérimentaux définis, nous avons traduit nos hypothèses sous forme de modèles théoriques présentant les différentes interactions ou relations entre les variables. Puis nous avons procédé à la validation de ces différents modèles en utilisant le test du Khi deux de vraisemblance maximum, dit G^2, qui est une statistique distribuée comme le Khi deux. En comparant les G^2 obtenus pour divers modèles testés à partir, toujours, d'un même ensemble de variables et en fixant le seuil de significativité des modèles à 0,05, nous avons essayé de déterminer quel modèle théorique permettait de ne pas rejeter nos hypothèses de départ et d'*"obtenir la meilleure approximation"* de nos données, *"tout en respectant les règles d'une grande économie"* (Béland, 1980, pp. 16-17).

Considérons, par exemple, un univers constitué des variables statut socio-économique d'origine (O), réussite scolaire (R), motivation aux

---

(1) Les lettres représentent les variables suivantes: S = sexe, O = statut socio-économique d'origine, R = réussite scolaire, X = une quelconque autre variable explicative et C = cheminement (le trait horizontal apparaissant au-dessus de la lettre indique qu'il s'agit de la variable dépendante).

études (M) et cheminement (C), où l'on désire étudier l'influence de la motivation aux études sur le cheminement, compte tenu du SSE d'origine et de la réussite scolaire. L'évaluation des effectifs estimés par différents modèles donne les résultats suivants:

Modèles	G^2	degrés de liberté
1. hypothèse d'équiprobabilité	2202,89	23
2. hypothèse d'indépendance (ORM, $\overline{C}$)	85,84	11
3. hypothèse d'indépendance entre M et C (ORM, OR$\overline{C}$)	19,87	6
4. (ORM), O$\overline{C}$, R$\overline{C}$, M$\overline{C}$	18,15	7
5. (ORM), O$\overline{C}$, RM$\overline{C}$	12,05	6*

* Significatif à 0,05

Le modèle 1 (l'hypothèse d'équiprobabilité) pose l'hypothèse que toutes les cellules du tableau analysé ont la même valeur. Ce modèle doit être rejeté puisque les effectifs estimés à partir de ce modèle s'écartent considérablement des effectifs réels, comme l'indique la valeur obtenue pour le G^2 (2202,89 avec 23 degrés de liberté).

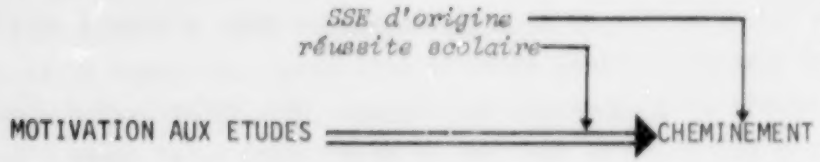
Le modèle 2, quant à lui, pose l'hypothèse d'indépendance totale entre les variables indépendantes et la variable dépendante, c'est-à-dire entre les variables statut socio-économique d'origine, réussite scolaire et motivation aux études (ORM), d'une part, et la variable cheminement ($\overline{C}$), d'autre part. Si ce modèle n'était pas rejeté, cela signifierait que le cheminement suivi après les études secondaires n'est lié ni au statut socio-économique d'origine ni à la réussite scolaire ni à la motivation aux études des jeunes. Toutefois, d'après la valeur du G^2 (85,84 avec 11 degrés de liberté), ce modèle ne peut être retenu. Ces variables exercent donc un effet sur le cheminement.

De son côté, le modèle 3 suppose qu'en maintenant constants les liens entre le statut socio-économique d'origine, la réussite scolaire et la motivation aux études (ORM), l'interaction entre les variables statut socio-économique d'origine, réussite scolaire et cheminement ($OR\overline{C}$) suffit pour reproduire les effectifs de départ. Autrement dit, ce modèle pose l'hypothèse d'une absence de liens entre la motivation aux études et le cheminement. Ce modèle doit cependant être rejeté (G^2 = 19,87 avec 6 degrés de liberté). Ce qui signifie donc que le cheminement suivi après l'école secondaire dépend, dans une certaine mesure, de la motivation aux études des jeunes.

Quant au modèle 4, il suppose qu'indépendamment des liens entre le statut socio-économique d'origine, la réussite scolaire et la motivation aux études (ORM), chacun de ces trois facteurs influence directement le cheminement ($O\overline{C}$, $R\overline{C}$, $M\overline{C}$). Une fois de plus, ce modèle doit être rejeté, puisqu'il n'atteint pas le seuil de significativité de 0,05 (G^2 = 18,15 avec 7 degrés de liberté).

De fait, parmi ces modèles, seul le modèle 5, qui ne peut être rejeté, permet de reproduire avec assez de précision (et sans nécessiter que soient fournies toutes les informations) les effectifs de départ (G^2 = 12,05 avec 6 degrés de liberté). Ce modèle indique qu'en contrôlant les liens entre le statut socio-économique d'origine, la réussite scolaire et la motivation aux études (ORM), le statut socio-économique d'origine exerce une action spécifique sur le cheminement ($O\overline{C}$), tandis que les variables réussite scolaire et motivation aux études ont un effet conjoint sur le cheminement ($RM\overline{C}$).

Compte tenu du schéma de causalité entre les variables qui a été défini dans le cadre d'analyse de la présente étude, nous pouvons illustrer de la façon suivante le modèle retenu, soit le modèle 5: (ORM), $O\bar{C}$, $RM\bar{C}$.



Dans ce schéma, ainsi que dans tous les schémas explicatifs qui seront présentés dans les chapitres consacrés à l'analyse des données, les lignes pleines indiquent les interactions entre les variables et les flèches précisent le sens causal de ces relations. Une flèche double est utilisée pour mettre en évidence la relation qui est spécifiquement à l'étude dans tel ou tel chapitre. Par ailleurs, une absence d'interaction entre des variables sera symbolisée par une ligne brisée (——//——), tandis qu'une interaction dont l'importance est négligeable, mais qui est néanmoins nécessaire pour qu'un modèle ne soit pas rejeté, sera représentée par une flèche pointillée (------►). De tels schémas seront présentés pour chacun des modèles décrits.

Notons enfin que les trois premiers modèles présentés ci-haut (soit l'hypothèse d'équiprobabilité, l'hypothèse d'indépendance entre la variable cheminement et les autres variables d'un univers, ainsi que l'hypothèse d'indépendance entre la variable spécifiquement à l'étude dans un chapitre donné et la variable cheminement) ont été systématiquement testés dans chacune des analyses que nous avons effectuées . De plus, comme nous avons mené l'équivalent d'une analyse de régression, nous avons, dans chacun des autres modèles testés, maintenus constants les liens qui pouvaient exister

entre les variables indépendantes (condition première de toute analyse de régression selon Goodman (1972)), soit, dans le cas présent, les liens entre les variables contrôle et les autres variables explicatives. On trouvera à l'Annexe E la présentation de l'ensemble des modèles vérifiés au moyen de l'analyse nominale hiérarchique.

2.3 Calcul de l'apport des interactions d'un modèle

Comme il a été souligné précédemment, le programme ANOMHI permet également de mesurer l'apport explicatif de chacune des interactions incluses dans un modèle. Ainsi, pour un univers expérimental donné, une fois qu'un modèle significatif était retenu, la tâche suivante consistait à évaluer le poids relatif des interactions incluses dans ce modèle, les unes par rapport aux autres. L'importance de chaque interaction (c'est-à-dire de chaque élément d'un modèle comme par exemple l'interaction $O\overline{C}$, l'interaction $RM\overline{C}$) est fournie par les coefficients de détermination partielle.

Pour un modèle donné, l'apport explicatif d'une interaction est calculé en comparant ce modèle avec un autre modèle qui exclut l'interaction dont on veut déterminer l'apport explicatif. Pour obtenir les coefficients de détermination partielle, le modèle retenu doit donc être décomposé, en excluant tour à tour chacune des interactions dont on veut déterminer le poids. Puis on procède au calcul de la valeur du G^2 de chacun des nouveaux modèles résultant de la décomposition du modèle retenu. Par la suite, en comparant chacun des G^2 ainsi obtenus au G^2 du modèle initial, il est possible d'obtenir les coefficients de détermination partielle.

Appliquée à l'exemple fourni ci-haut, cette démarche permet d'obtenir les valeurs suivantes:

	G^2	Degrés de liberté	Coeff. de dét. part.
Modèle retenu: (ORM), $O\overline{C}$, $RM\overline{C}$	12,05	6	
Interaction $O\overline{C}$ absente: (ORM), $RM\overline{C}$	68,11	8	0,76 (poids de $O\overline{C}$)
Interaction $RM\overline{C}$ absente: (ORM), $O\overline{C}$, $R\overline{C}$, $M\overline{C}$	18,15	7	0,23 (poids de $RM\overline{C}$)

Les coefficients de détermination partielle indiquent, dans cet exemple, que l'interaction $O\overline{C}$ est beaucoup plus importante que l'interaction $RM\overline{C}$, puisqu'on obtient un gain de 0,76 en tenant compte de l'interaction $O\overline{C}$ et un gain de seulement 0,23 en prenant en considération l'interaction $RM\overline{C}$. Compte tenu de notre schéma causal qui définit le cheminement ($\overline{C}$) comme variable dépendante, cela revient à dire que le statut socio-économique d'origine a beaucoup plus de poids que la variable conjointe formée par la réussite scolaire et la motivation aux études, dans l'explication du cheminement suivi après les études secondaires. Telle est donc l'interprétation que nous donnerons aux coefficients de détermination partielle dans les analyses qui suivront. Il est à noter que les coefficients de détermination partielle ne sont pas comparables d'un groupe de variables à un autre, de même que, dans un univers donné, ils ne peuvent s'additionner pour donner le poids explicatif total de l'ensemble du modèle.

2.4 Normalisation des effectifs estimés

Après s'être assuré de l'apport spécifique de chacune des interactions incluses dans le modèle retenu, nous avons procédé à la normalisation des effectifs estimés par ce modèle, dans le but de connaître le contenu comme tel des interactions entre les variables.

> *"La procédure de normalisation des fréquences annule l'effet de l'inégalité de distribution des événements dans chacune des variables et isole l'effet d'interaction."* (Béland, 1980,p. 26)

Les tableaux obtenus par la normalisation ne présentent donc pas les proportions réelles d'individus classés dans chacune des cellules d'un tableau. Plutôt, ces tableaux doivent s'interpréter comme des chances individuelles relatives, quand on appartient à telle ou telle catégorie de la ou des variables indépendantes, de se retrouver dans telle ou telle catégorie de la ou des variables dépendantes.

Pour mieux comprendre ce que sont les proportions normalisées, reprenons notre exemple relatif à l'étude de l'influence de la motivation aux études sur le cheminement, compte tenu du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire. Le modèle retenu après analyse des relations entre ces variables est, rappelons-le: (ORM), $O\overline{C}$, $RM\overline{C}$. Or, ce qui nous intéresse ici, c'est le contenu de la relation existant entre la motivation aux études et le cheminement, laquelle relation se différencie en fonction de la réussite scolaire ($RM\overline{C}$), comme l'indique le modèle. La normalisation des effectifs pour l'interaction $M\overline{C}$ donne les résultats suivants:

Tableau D

Exemple de proportions normalisées

(ORM), $\overline{OC}$, $\overline{RMC}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
réussite scolaire	*motivation aux études*		
plus de 65%	motifs intrinsèques	49,8	50,2
	motifs extrinsèques	50,2	49,8
65% et moins	motifs intrinsèques	58,2	41,8
	motifs extrinsèques	41,8	58,2

Ce tableau doit s'interpréter comme suit. Lorsque la réussite scolaire est de plus de 65%, le cheminement suivi après l'école secondaire ne dépend pas de la motivation aux études. En effet, ceux qui sont animés de motifs intrinsèques ont la même probabilité (49,8 chances sur 100) que ceux qui ont des motifs extrinsèques (50,2 chances sur 100) d'opter pour la poursuite d'un cheminement scolaire. Des différences surviennent par contre lorsque la réussite scolaire est faible. En pareil cas, le fait d'avoir une motivation d'ordre intrinsèque plutôt qu'une motivation d'ordre extrinsèque donne une probabilité 1,4 fois plus élevée (58,2 contre 41,8 chances sur 100) de poursuivre ses études.

Cet exemple est tiré d'une analyse effectuée au secteur professionnel. Or, dans ce secteur, on se souviendra que seulement 14,8% des étudiants ont poursuivi des études collégiales. Les proportions normalisées n'ont

donc rien à voir avec le taux réel de survie dans le système scolaire. Elles identifient plutôt l'effet spécifique de certaines variables sur le cheminement, indépendamment du pourcentage d'étudiants qui font le choix de l'un ou de l'autre cheminement. On ne peut donc pas dire en lisant ce tableau que, par exemple, 58,2% des jeunes du secteur professionnel qui obtiennent des résultats scolaires de 65% et moins et qui sont animés d'une motivation d'ordre intrinsèque, poursuivent leurs études au niveau collégial. Ce qui, on le voit, serait aberrant comme taux de poursuite des études pour ceux qui terminent leur cours secondaire au secteur professionnel.

2.5 Vérification de la non-homogénéité totale des secteurs

Après avoir suivi la démarche décrite ci-haut pour analyser le processus de décision scolaire ou occupationnelle des jeunes inscrits au secteur général et celui des jeunes inscrits au secteur professionnel, une dernière étape restait à franchir: vérifier si, statistiquement parlant, chacun des phénomènes décrits différait significativement d'un secteur d'enseignement à l'autre. Pour effectuer cette vérification statistique de l'homogénéité (ou de la non-homogénéité) des secteurs, nous avons, pour chaque groupe de variables étudié, essayé de voir si l'impact de ces variables sur le cheminement se différenciait en fonction du secteur d'enseignement ou si, au contraire, un même modèle explicatif pouvait rendre compte de la réalité observée dans chacun des secteurs. De la sorte, la comparaison des deux secteurs d'enseignement, eu égard au processus de décision scolaire ou occupationnelle, a été rendue possible.

Il est à noter qu'afin de ne pas alourdir inutilement les chapitres consacrés à l'analyse des données, ces tests statistiques ne seront pas présentés à l'intérieur de chacun des chapitres. Ils seront plutôt regroupés à l'Annexe F.

TROISIEME PARTIE

QU'EST-CE QU'ON A APPRIS ?

(ANALYSE DES DONNEES)

Dans la présente étude, rappelons-le, quatre catégories de facteurs ont été retenues pour expliquer la décision prise par les étudiants et par les étudiantes terminant leur cours secondaire de s'orienter, soit vers les études collégiales, soit vers le marché du travail. Ce sont: 1- les variables liées à la situation sociale; 2- les variables liées à la situation scolaire et occupationnelle; 3- les variables d'attitudes et de perceptions relatives à deux institutions sociales: l'école et le travail; 4- les aspirations scolaires.

En vue de mettre en lumière certains aspects du processus de décision scolaire ou occupationnelle liés à l'un ou à l'autre de ces groupes de facteurs, nous analyserons tour à tour les relations existant entre le cheminement suivi après les études secondaires et les variables suivantes, lesquelles feront l'objet d'autant de chapitres:

- le sexe, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire (chapitre I)
- le travail durant les études (chapitre II)
- la motivation aux études (chapitre III)
- les attitudes et les perceptions face à l'école (chapitre IV)
- la hiérarchie scolaire et occupationnelle (chapitre V)
- les attitudes face à l'occupation (chapitre VI)
- l'indécision professionnelle (chapitre VII)
- l'inquiétude face au marché du travail (chapitre VIII)
- les aspirations scolaires (chapitre IX).

Chacun de ces chapitres comprendra, outre une introduction posant le problème et formulant les diverses hypothèses à vérifier, deux parties distinctes: la présentation des résultats des analyses statistiques retenues (1) et la discussion de ces résultats.

Dans la présentation des résultats(2), on trouvera une description des phénomènes observés au secteur général, puis une description de ceux observés au secteur professionnel. La présentation de chacune des analyses statistiques retenues suivra le même plan: après avoir posé les questions spécifiques auxquelles nous voulons répondre dans une section donnée, nous ferons une description détaillée du modèle retenu lors de l'analyse statistique. Puis nous reproduirons ce modèle sous forme schématique. Ensuite, nous expliquerons le contenu comme tel des relations observées entre la ou les variables à l'étude et le cheminement, au moyen des proportions normalisées. Enfin, nous présenterons le tableau des proportions normalisées.

Rappelons que pour étudier le processus de décision scolaire ou occupationnelle, nous avons, dans un premier temps, porté attention au rôle joué par le sexe, par le statut socio-économique d'origine et par la réussite scolaire dans ce processus. Dans un deuxième temps, ces trois variables ont été considérées comme des variables contrôle lors de l'analyse du rôle joué par la situation occupationnelle, par les attitudes et perceptions face à l'école et face au travail, ainsi que par les aspirations. Cependant,

---

(1) Notons que seules les analyses d'univers expérimentaux qui ont permis de dégager des modèles explicatifs du cheminement ont été retenues dans la présentation des résultats.

(2) Pour une définition des termes statistiques utilisés et pour une explication de la méthode d'analyse, se référer à la deuxième partie, chapitre III.

comme il n'a pas toujours été possible de présenter l'analyse d'univers expérimentaux incluant les trois variables contrôle à la fois, en plus d'une autre variable explicative et de la variable cheminement (et ce, soit à cause de la trop grande complexité des phénomènes observés, soit à cause du nombre parfois trop restreint de sujets possédant telle ou telle série de caractéristiques), nous avons, bien souvent, dû décrire plus d'une analyse pour un même facteur à l'étude. Ce qui, nous en sommes conscientes, contribue à alourdir les sections consacrées à la présentation des résultats.

Toutefois, dans les sections portant sur la discussion des résultats, nous tenterons de rétablir la situation en présentant le plus clairement possible la synthèse des observations faites tout au long de la description des résultats des diverses analyses, avant de commenter et d'expliquer ces résultats plus en détail. De plus, à la fin de chaque chapitre, les faits saillants de l'analyse seront résumés dans un tableau synoptique.

Rappelons, en terminant, qu'un itinéraire de lecture a été prévu pour le lecteur non intéressé par les démonstrations statistiques. Celui-ci pourra en effet obtenir les informations substantielles en lisant l'introduction de chaque chapitre puis en allant tout droit à la partie "DISCUSSION", à la fin de chaque chapitre. Il y trouvera alors réunies les réponses aux diverses questions formulées dans l'introduction, ainsi que les commentaires relatifs à l'ensemble des phénomènes décrits en détail dans la section consacrée à la présentation des résultats.

CHAPITRE I

LE SEXE, LE STATUT SOCIO-ECONOMIQUE D'ORIGINE, LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET LE CHEMINEMENT

Depuis deux décennies, on a beaucoup étudié le phénomène de la carrière scolaire. On a tenté d'en identifier les principales caractéristiques et les facteurs les plus déterminants. La carrière scolaire a été investiguée sous plusieurs angles et divers indices ont été retenus pour en mesurer la nature et la durée. Ainsi, a-t-on étudié, entre autres, la fréquentation obligatoire, la répartition entre les diverses filières d'enseignement, la concentration ou la dispersion parmi les différentes spécialisations, le taux d'abandon scolaire, le taux de passage d'un niveau d'enseignement à l'autre, l'accès à l'enseignement supérieur.

Pour expliquer les diverses facettes de la carrière scolaire, on a surtout analysé l'impact des facteurs suivants: le sexe, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire. De manière générale, les diverses recherches réalisées aboutissent aux conclusions suivantes:

- les garçons ont une carrière scolaire plus longue que les filles, bien que l'écart soit maintenant moins marqué qu'il ne l'était il y a 20 ou 30 ans;
- plus le niveau socio-économique de la famille de l'étudiant est élevé, plus la durée des études est longue; l'écart entre les divers niveaux socio-économiques peut être plus ou moins grand selon les pays et les époques;
- plus la réussite scolaire antérieure est mauvaise, plus les perspectives de carrière scolaire sont limitées.

Devant ces résultats, on a parfois l'impression que tout a déjà été dit en ce qui concerne l'impact de ces facteurs sur la carrière scolaire. Mais, à y regarder de plus près, on s'aperçoit que des interrogations à

ce sujet demeurent sans réponse pour ce qui est des choix effectués par les jeunes Québécois et Québécoises au sortir de leur cours secondaire et ce, pour les raisons suivantes.

En premier lieu, force est de reconnaître qu'une bonne part de la connaissance que nous possédons quant à l'importance des facteurs sexe, statut socio-économique d'origine et réussite scolaire sur les chances scolaires des individus, provient surtout de recherches américaines ou européennes, donc de contextes sociaux et scolaires différents des nôtres. Les phénomènes qui y sont observés ne doivent donc pas, d'emblée, être généralisés, pas plus d'ailleurs dans le temps que dans l'espace. En second lieu, il faut reconnaître que la distinction entre les filières d'enseignement a été fort peu exploitée jusqu'ici. La dimension comparative secteur général/secteur professionnel apparaît capitale dans l'étude de l'impact des facteurs sexe, SSE d'origine et réussite scolaire sur la carrière scolaire, dans la mesure où chacun des secteurs n'offre pas du tout les mêmes perspectives d'avenir scolaire et professionnel. Et, en troisième lieu, nous devons souligner qu'à notre connaissance, ces trois facteurs (sexe, SSE d'origine et réussite scolaire) sont rarement considérés simultanément dans l'étude de la carrière scolaire. Et, même lorsqu'ils le sont (c'est le cas, par exemple, d'une étude de Sewell et Hauser, 1975), la puissance explicative de chacun de ces facteurs quant au cheminement suivi n'est pas, comme telle, mise en évidence. Ce qui est plutôt présenté, c'est le résultat global de l'action combinée de ces facteurs. Ainsi, Sewell et Hauser diront, par exemple, que l'entrée d'un groupe de jeunes Américains au collège s'est effectuée dans les proportions suivantes, pour chacun des sous-groupes considérés:

90% des garçons ayant des capacités scolaires supérieures ("high ability") et venant d'un milieu socio-économiquement favorisé;

50% des garçons ayant des capacités scolaires supérieures et venant d'un milieu socio-économiquement défavorisé;

76% des filles ayant des capacités scolaires supérieures et venant d'un milieu socio-économiquement favorisé;

38% des filles ayant des capacités scolaires supérieures et venant d'un milieu socio-économiquement défavorisé. (pp. 9-10).

Mais, répétons-le, des données descriptives de cet ordre, bien qu'elles ne soient pas dénuées d'intérêt, ne nous fournissent aucune information quant à l'apport spécifique de chaque facteur dans l'explication du cheminement. Il devient en effet impossible d'en dégager, même approximativement, le poids de chaque facteur par rapport aux autres, surtout si l'on doit compléter le tableau en ajoutant aux proportions présentées ci-haut, celles qui s'observent dans les mêmes sous-groupes, mais cette fois, chez ceux dont les capacités scolaires sont faibles. Il faut, pour parvenir à cette tâche, recourir à certaines techniques d'analyse statistique, comme nous nous proposons de le faire dans la présente étude.

Il nous paraît difficile, par ailleurs, d'ignorer les liens existant entre le sexe, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire. Certaines études nous ont appris, en effet, que la réussite scolaire diffère selon le sexe: les filles obtiennent des notes plus élevées que celles des garçons (Porter et Blishen, 1973; Laforce, 1979; Gaudreau, 1980). Egalement, l'on s'entend généralement pour dire que la réussite scolaire varie en fonction du statut socio-économique d'origine: plus on vient d'un

milieu favorisé socio-économiquement, plus on a de chances d'obtenir de bons résultats scolaires. Ce qui s'expliquerait ainsi, selon Marceau (1979): *"Inévitablement, les familles situées en haut de l'échelle sociale offrent un environnement privilégié à leurs enfants, qui se reflète dans leurs résultats scolaires..."* (p. 70).

Ces données ne sont toutefois pas sans soulever certaines interrogations. Ainsi, on peut se demander si la variation de la réussite scolaire en fonction du sexe est présente dans toutes les classes sociales. On peut se demander, également, si l'effet de la classe sociale sur la réussite scolaire est le même chez les garçons et chez les filles. Et, qui plus est, on peut se demander si les mêmes phénomènes se retrouvent dans les deux secteurs d'enseignement. Il nous semble donc des plus pertinent de débuter ce chapitre par l'étude du rôle joué par le sexe et par le statut socio-économique d'origine dans la réussite scolaire des jeunes Québécois et Québécoises inscrits en secondaire V et ce, tant au secteur général qu'au secteur professionnel.

En conséquence, il nous apparaît justifié de pousser plus loin l'analyse des interrelations entre le sexe, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire, d'une part, et l'étude de l'impact de ces facteurs sur le processus de décision scolaire ou occupationnelle, d'autre part.

Plus explicitement, les questions que nous voulons approfondir en ce qui concerne les liens observés, tant au secteur général qu'au secteur professionnel, entre les variables sexe, statut socio-économique d'origine, réussite scolaire et cheminement, se ramènent à ceci:

1) La réussite scolaire des étudiants et des étudiantes de secondaire V varie-t-elle en fonction de leur sexe et de leur statut socio-économique d'origine?

2) Si les facteurs sexe et statut socio-économique d'origine influencent la réussite scolaire, le font-ils indépendamment l'un de l'autre ou de manière conjointe?

3) Le cheminement suivi par les étudiants et par les étudiantes qui terminent leur cours secondaire est-il le même quels que soient le sexe, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire?

4) Si ces facteurs influencent le cheminement, le font-ils indépendamment l'un de l'autre ou de manière conjointe?

Les relations à l'étude dans ce chapitre peuvent être représentées comme suit, sous forme schématique:

Schéma I-a

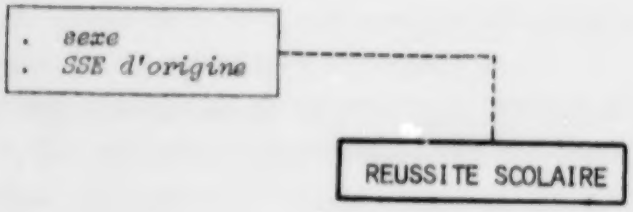
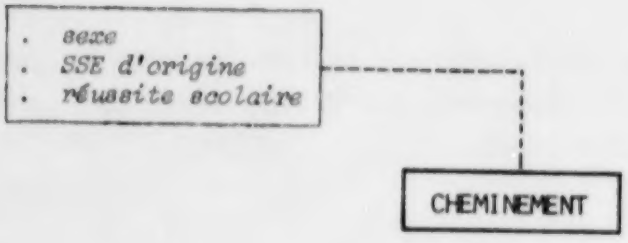


Schéma I-b



En vue de répondre aux questions formulées précédemment, nous présenterons, dans un premier temps, une description des résultats des analyses multivariées effectuées, d'abord pour le secteur général, puis pour le secteur professionnel et, dans un deuxième temps, nous procéderons à la discussion des faits observés.

A. PRESENTATION DES RESULTATS

1. Présentation des résultats pour le secteur général

Afin de rendre compte le plus clairement possible des liens existant entre le sexe, le statut socio-économique d'origine, la réussite scolaire et le cheminement des jeunes du secteur général, nous effectuerons deux analyses distinctes. En premier lieu, nous étudierons l'influence du sexe et du statut socio-économique d'origine sur la réussite scolaire (section 1.1). En second lieu, nous étudierons l'influence du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire sur le cheminement suivi après les études secondaires (section 1.2).

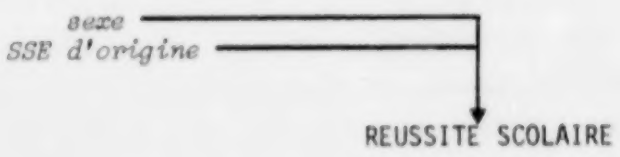
1.1 Le sexe (S), le statut socio-économique d'origine (O) et la réussite scolaire (R)

Dans quelle mesure la réussite scolaire des jeunes qui fréquentent le secteur d'enseignement général dépend-elle du sexe et du statut socio-économique d'origine?

L'analyse effectuée avec les variables sexe, statut socio-économique d'origine et réussite scolaire laisse voir que c'est de manière interactionnelle que le sexe et le statut socio-économique d'origine influencent la réussite scolaire (1). Ce qui signifie que les variables sexe et statut socio-économique d'origine considérées isolément ne peuvent expliquer les différences observées quant à la réussite scolaire, chez les élèves inscrits au secteur général. Il faut donc tenir compte de ces deux variables en interaction l'une avec l'autre pour expliquer la variation de la réussite scolaire.

Le modèle retenu peut être schématisé comme suit:

Schéma I-1.1



Les proportions normalisées permettent de voir le sens des relations observées, soit, d'une part, le sens de la relation entre la réussite scolaire et le sexe (laquelle est présentée pour chaque classe sociale), de même que, d'autre part, le sens de la relation entre la réussite scolaire et la classe sociale (laquelle est présentée pour chaque sexe).

---

(1) Le modèle retenu: $SO\overline{R}$ (modèle saturé).

En ce qui concerne l'influence du sexe sur la réussite scolaire (partie A du tableau), on note, à l'intérieur de chaque strate socio-économique, que les filles obtiennent des résultats plus élevés que les garçons. Ainsi, lorsque le SSE est faible, les filles ont une probabilité 1,2 fois plus élevée que les garçons (54,9 contre 45,1 chances sur 100) d'obtenir des notes supérieures à 65%; lorsque le SSE est moyen ou élevé, les filles ont une probabilité 1,4 fois plus élevée que les garçons (respectivement pour chaque strate, 59,9 contre 40,1 chances sur 100 et 57,7 contre 42,3 chances sur 100) d'obtenir des notes supérieures à 65%.

Pour ce qui est de l'influence du statut socio-économique d'origine sur la réussite scolaire (partie B du tableau), les relations observées diffèrent compte tenu du sexe. Chez les garçons, ceux qui sont issus de milieux socio-économiques très favorisés se distinguent des autres par une meilleure réussite scolaire. En effet, à l'intérieur de cette strate, la probabilité qu'ont les garçons d'avoir des notes supérieures à 65%, est évaluée à 58,5 chances sur 100, comparativement à 43,8 et à 47,7 chances sur 100, à l'intérieur des strates inférieure et moyenne. Le degré de réussite scolaire des garçons des strates inférieure et moyenne est donc fort comparable. Par contre, chez les filles, celles dont le SSE d'origine est faible se distinguent nettement de leurs consoeurs par une réussite scolaire beaucoup plus faible. En effet, la probabilité d'obtenir des notes supérieures à 65% est, pour les filles de cette strate, de 38,5 chances sur 100, tandis que cette probabilité est, respectivement, de 52,6 et de 58,9 chances sur 100, pour les filles des strates moyenne et supérieure. De leur côté, les filles de la strate moyenne ont donc une probabilité d'obtenir de bons résultats légèrement inférieure à celle de leurs consoeurs de la strate élevée, mais cette probabilité demeure très nettement supérieure à celle de leurs consoeurs de la strate socio-économiquement faible.

En résumé, on peut dire que dans chaque strate socio-économique, les filles réussissent mieux que les garçons à l'école. On peut ajouter, en outre, que la réussite scolaire est nettement meilleure dans la strate supérieure, comparativement à ce qu'elle est dans la strate inférieure et ce, autant chez les garçons que chez les filles. Quant à la réussite scolaire des jeunes de la strate moyenne, elle se rapproche, chez les garçons, de la réussite obtenue dans la strate inférieure, tandis qu'elle se rapproche, chez les filles, de la réussite obtenue dans la strate supérieure.

Tableau I-1.1

Proportions normalisées relatives à l'influence du sexe et du statut socio-économique d'origine sur la réussite scolaire (secteur général)

$SO\overline{R}$ (modèle saturé)		résultats scolaires plus de 65%	65% et moins
A) INFLUENCE DU SEXE, COMPTE TENU DU STATUT SOCIO-ECONOMIQUE D'ORIGINE			
SSE faible	garçons	45,1	54,9
	filles	54,9	45,1
SSE moyen	garçons	40,1	59,9
	filles	59,9	40,1
SSE élevé	garçons	42,3	57,7
	filles	57,7	42,3
B) INFLUENCE DU STATUT SOCIO-ECONOMIQUE D'ORIGINE, COMPTE TENU DU SEXE			
garçons	SSE faible	43,8	56,2
	SSE moyen	47,7	52,3
	SSE élevé	58,5	41,5
filles	SSE faible	38,5	61,5
	SSE moyen	52,6	47,4
	SSE élevé	58,9	41,1

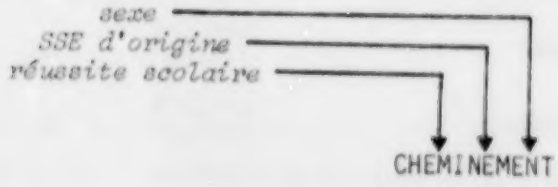
1.2 Le sexe (S), le statut socio-économique d'origine (O), la réussite scolaire (R) et le cheminement (C)

Le cheminement suivi par les jeunes qui terminent leurs études secondaires générales varie-t-il selon le sexe, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire?

L'analyse multivariée effectuée avec l'ensemble de ces variables indique que chacune des variables sexe, statut socio-économique d'origine et réussite scolaire, a un effet spécifique sur le cheminement ou, en d'autres termes, un effet direct, indépendant de l'effet des autres variables. Hiérarchiquement, c'est la réussite scolaire qui influence le plus le choix d'un cheminement scolaire ou d'un cheminement occupationnel, chez les élèves qui poursuivent des études secondaires générales. Viennent ensuite le SSE d'origine, puis le sexe (1).

Schématiquement, le modèle retenu se présente comme suit:

Schéma I-1.2



---

(1) Le modèle retenu: (SOR), $R\overline{C}$, $O\overline{C}$, $S\overline{C}$

La contribution de $R\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,99; celle de $O\overline{C}$ est de 0,77 et celle de $S\overline{C}$ est de 0,62.

Les proportions normalisées laissent voir, en ce qui concerne la variation du cheminement en fonction du sexe, que la probabilité de poursuivre ses études au-delà du cours secondaire est un peu plus élevée chez les garçons que chez les filles (53,5 contre 46,5 chances sur 100). Cette différenciation de cheminement en fonction du sexe se retrouve indépendamment du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire.

Par ailleurs, le cheminement se différencie comme suit en fonction du statut socio-économique d'origine: les étudiants et les étudiantes dont le SSE est élevé ont une probabilité plus grande que les autres (58,1 chances sur 100) d'opter pour un cheminement scolaire au sortir du cours secondaire. Viennent ensuite ceux et celles dont le SSE est faible, avec une probabilité de 47,9 chances sur 100 de poursuivre un cheminement scolaire, suivis de près de ceux et de celles dont le SSE est moyen, pour qui cette probabilité est de 44,0 chances sur 100. On ne retrouve donc pas, dans l'étude du cheminement des jeunes du secteur général, la progression linéaire à laquelle on s'attendrait, quand on passe du SSE faible au SSE moyen et au SSE élevé. Ce phénomène assez curieux s'observe quels que soient le sexe et le degré de réussite scolaire. Nous en discuterons plus loin.

Enfin, pour ce qui est de la relation entre le cheminement suivi par les jeunes du secteur général et leur degré de réussite scolaire, on peut voir que ceux et celles qui obtiennent de bons résultats scolaires en secondaire V (c'est-à-dire des notes de plus de 65%), ont une probabilité 2 fois plus élevée que les autres (66,2 contre 33,8 chances sur 100) d'entreprendre des études collégiales. Il est à noter que cette relation se vérifie quels que soient le sexe et le statut socio-économique d'origine.

Tableau I-1.2

Proportions normalisées relatives à l'influence du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire sur le cheminement (secteur général)

(SOR), $R\bar{C}$, $O\bar{C}$, $S\bar{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
A) SELON LE SEXE			
	garçons	53,5	46,5
	filles	46,5	53,5
B) SELON LE STATUT SOCIO-ECONOMIQUE D'ORIGINE			
	SSE faible	47,9	52,1
	SSE moyen	44,0	56,0
	SSE élevé	58,1	41,9
C) SELON LA REUSSITE SCOLAIRE			
	plus de 65%	66,2	33,8
	65% et moins	33,8	66,2

2. Présentation des résultats pour le secteur professionnel

A l'instar de la démarche d'analyse que nous avons adoptée pour le secteur général, nous analyserons d'abord, pour le secteur professionnel, l'impact du sexe et du statut socio-économique d'origine sur la réussite scolaire (section 2.1). Et, en second lieu, nous analyserons l'impact du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire sur le cheminement suivi après les études secondaires professionnelles (section 2.2).

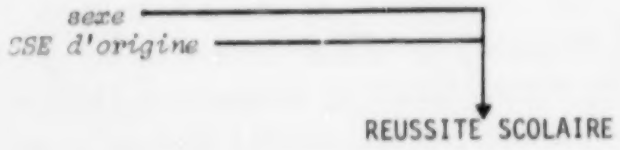
2.1 Le sexe (S), le statut socio-économique d'origine (O) et la réussite scolaire (R)

La réussite scolaire des jeunes du secteur professionnel varie-t-elle en fonction du sexe et du statut socio-économique d'origine?

L'analyse des données révèle que la réussite scolaire varie en fonction de l'action conjointe du sexe et du statut socio-économique d'origine. Autrement dit, c'est l'interaction du sexe et du statut socio-économique d'origine qui explique la réussite scolaire des jeunes du secteur professionnel et non pas l'action isolée de chaque facteur (1).

Le schéma suivant présente le modèle retenu:

Schéma I-2.1



Le recours aux proportions normalisées permettra de comprendre les deux relations en jeu, soit, d'une part, la relation entre le sexe et la réussite scolaire (laquelle est présentée pour chaque strate socio-économique) et, d'autre part, la relation entre le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire (laquelle est présentée pour chaque sexe).

---

(1) Le modèle retenu: $SO\overline{R}$ (modèle saturé).

L'influence du sexe sur la réussite scolaire se lit comme suit (partie A du tableau): à l'intérieur de chaque strate socio-économique d'origine, les filles obtiennent des résultats scolaires plus élevés que ceux des garçons. En outre, cette relation est beaucoup plus marquée lorsque le SSE est moyen ou élevé que lorsque le SSE est faible. En effet, dans les strates moyenne et supérieure, les filles ont une probabilité environ 2 fois plus forte que les garçons (respectivement pour chaque strate, 64,1 contre 35,9 chances sur 100 et 66,7 contre 33,3 chances sur 100) d'obtenir de bons résultats scolaires. Par contre, dans la strate socio-économique inférieure, la probabilité d'obtenir de bons résultats scolaires n'est que de 1,3 fois plus élevée pour les filles que pour les garçons (56,6 contre 43,4 chances sur 100).

Quant à l'influence du statut socio-économique d'origine sur la réussite scolaire (partie B du tableau), elle se différencie en fonction du sexe. Chez les garçons, la probabilité d'avoir une bonne réussite scolaire est beaucoup plus élevée lorsque le SSE est faible que lorsqu'il est moyen ou élevé. Ainsi, la probabilité d'obtenir des notes dépassant 65% s'évalue à 62,1 chances sur 100, lorsque le SSE est faible, comparativement à 46,6 chances sur 100, lorsque le SSE est moyen et à 41,3 chances sur 100, lorsque le SSE est élevé. Contrairement à nos attentes, la réussite scolaire n'augmente pas au fur et à mesure que s'élève le statut socio-économique de la famille. A vrai dire, au secteur professionnel, c'est même l'inverse qui se produit: la réussite scolaire diminue lorsque le statut socio-économique d'origine s'élève. Nous reviendrons sur l'interprétation de ce phénomène lors de la discussion des résultats. Par ailleurs, chez les filles fréquentant le secteur d'enseignement professionnel, la réussite scolaire n'est pas liée au statut socio-économique d'origine. En effet, la probabilité d'avoir des notes supérieures à 65%

s'évalue à environ 50 chances sur 100 pour chacune des strates socio-économiques. La réussite scolaire des filles du secteur professionnel est donc tout aussi bonne dans une classe sociale que dans les autres.

Tableau I-2.1

Proportions normalisées relatives à l'influence du sexe et du statut socio-économique d'origine sur la réussite scolaire (secteur professionnel)

$SO\overline{R}$ (modèle saturé)		résultats scolaires plus de 65%	65% et moins
A) INFLUENCE DU SEXE, COMPTE TENU DU STATUT SOCIO-ECONOMIQUE D'ORIGINE			
SSE faible	garçons	43,4	56,6
	filles	56,6	43,4
SSE moyen	garçons	35,9	64,1
	filles	64,1	35,9
SSE élevé	garçons	33,3	66,7
	filles	66,7	33,3
B) INFLUENCE DU STATUT SOCIO-ECONOMIQUE D'ORIGINE, COMPTE TENU DU SEXE			
garçons	SSE faible	62,1	37,9
	SSE moyen	46,6	53,4
	SSE élevé	41,3	58,7
filles	SSE faible	49,9	50,1
	SSE moyen	50,0	50,0
	SSE élevé	50,1	49,9

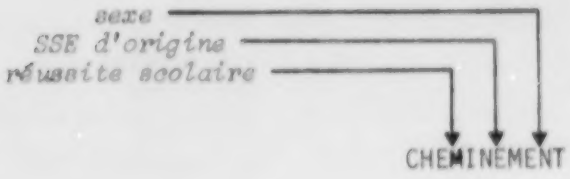
2.2 Le sexe (S), le statut socio-économique d'origine (O), la réussite scolaire (R) et le cheminement (C)

Dans quelle mesure le cheminement suivi par les jeunes qui terminent leurs études secondaires au secteur professionnel, varie-t-il en fonction du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire?

L'analyse multivariée que nous avons effectuée en tenant compte de ces quatre variables laisse voir que le sexe, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire influencent directement le cheminement, c'est-à-dire indépendamment les uns des autres. De ces trois facteurs, c'est le statut socio-économique d'origine qui a le plus de poids dans l'explication du cheminement suivi par les jeunes du secteur professionnel. Viennent ensuite, en ordre décroissant d'importance, le sexe et la réussite scolaire (1).

Schématiquement, le modèle retenu peut être représenté comme suit:

Schéma I-2.2



---

(1) Le modèle retenu: (SOR), $O\bar{C}$, $S\bar{C}$, $R\bar{C}$

La contribution de $O\bar{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,94; celle de $S\bar{C}$ est de 0,84 et celle de $R\bar{C}$ est de 0,73.

L'examen des proportions normalisées relatives à l'influence spécifique de chacun de ces facteurs sur le cheminement, permettra de voir le contenu des relations observées.

En ce qui concerne l'influence du sexe sur le cheminement, on observe que les garçons ont une probabilité plus élevée que les filles (57,3 contre 42,7 chances sur 100) de poursuivre leurs études au-delà du cours secondaire et ce, quels que soient le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire.

Pour ce qui est de la relation entre le statut socio-économique d'origine et le cheminement, on peut dire que la probabilité de poursuivre un cheminement scolaire s'accroît au fur et à mesure que s'élève le statut socio-économique d'origine. En effet, les chances relatives d'opter pour un tel cheminement sont évaluées à 36,6 chances sur 100, lorsque le SSE est faible, à 46,1 chances sur 100, lorsque le SSE est moyen et à 67,3 chances sur 100, lorsque le SSE est élevé. L'écart est toutefois plus considérable entre la strate moyenne et la strate supérieure qu'il ne l'est entre la strate inférieure et la strate moyenne. Les proportions normalisées permettent également d'affirmer que, dans les milieux très favorisés socio-économiquement, la probabilité d'entrer au CEGEP après le secondaire V professionnel, est 1,8 fois plus élevée que dans les milieux socio-économiquement défavorisés et 1,5 fois plus élevée que dans les milieux socio-économiques moyens. Il est à noter que ces phénomènes sont présents autant chez les garçons que chez les filles et quel que soit le degré de réussite scolaire.

En ce qui a trait à la relation existant entre le degré de réussite scolaire et le cheminement, on observe que ceux et celles qui obtiennent des notes supérieures à 65% ont une probabilité plus élevée que ceux et celles qui réussissent moins bien (55,6 contre 44,4 chances sur 100) d'opter pour un cheminement scolaire après leur cours secondaire. Cette relation se retrouve, de plus, indépendamment du sexe et du statut socio-économique d'origine.

Tableau I-2.2

Proportions normalisées relatives à l'influence du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire sur le cheminement (secteur professionnel)

	(SOR), $O\overline{C}$, $S\overline{C}$, $R\overline{C}$	cheminement scolaire	cheminement occupationnel
A)	SELON LE SEXE		
	garçons	57,3	42,7
	filles	42,7	57,3
B)	SELON LE STATUT SOCIO-ECONOMIQUE D'ORIGINE		
	SSE faible	36,6	63,4
	SSE moyen	46,1	53,9
	SSE élevé	67,3	32,7
C)	SELON LA REUSSITE SCOLAIRE		
	plus de 65%	55,6	44,4
	65% et moins	44,4	55,6

B. DISCUSSION

A la lumière des observations faites tout au long de ce chapitre, il se dégage, d'une part, que le sexe et le statut socio-économique d'origine jouent un rôle important dans l'explication du degré de réussite scolaire des étudiants et des étudiantes inscrits en secondaire V. D'autre part, il ressort que le processus de décision relatif au choix d'un cheminement scolaire ou d'un cheminement occupationnel après les études secondaires, peut s'éclairer en grande partie par la prise en considération de facteurs tels que le sexe, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire. Toutefois, l'ampleur des phénomènes observés diffère selon le secteur d'enseignement fréquenté. Ainsi, l'influence du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire sur le processus de décision scolaire ou occupationnelle n'est pas la même dans chaque secteur d'enseignement alors que l'impact du sexe se ressemble dans l'un et l'autre secteurs (1).

En ce qui concerne le <u>secteur général</u>, nous pouvons répondre comme suit aux interrogations formulées en début de chapitre:

1) La réussite scolaire des étudiants et des étudiantes de secondaire V varie en fonction du sexe et du statut socio-économique d'origine.

2) Ces deux facteurs influencent la réussite scolaire de manière conjointe. On observe, d'une part, qu'à l'intérieur de chaque strate socio-économique, les filles réussissent mieux que les garçons à l'école. On observe d'autre part, et ce à la

(1) Voir Annexe F, tableau I.

fois chez les garçons et chez les filles, que la réussite scolaire est nettement meilleure dans la classe supérieure qu'elle ne l'est dans la classe inférieure. Par ailleurs, les garçons de la strate moyenne ont une réussite scolaire se rapprochant de celle de leurs confrères de la strate inférieure, tandis que les filles de la strate moyenne ont une réussite scolaire légèrement inférieure à celle de leurs consoeurs de la strate supérieure, mais nettement meilleure que la réussite obtenue par leurs consoeurs de la strate inférieure.

3) Le cheminement suivi par les jeunes qui terminent leur cours secondaire général se différencie, par ordre décroissant d'importance, en fonction de la réussite scolaire, du statut socio-économique d'origine et du sexe.

4) Chacun de ces facteurs a un effet spécifique sur le cheminement, indépendamment de l'effet des autres facteurs considérés. Ainsi, la probabilité de poursuivre ses études est nettement plus élevée lorsque la réussite scolaire est bonne; la poursuite des études est par ailleurs plus fréquente dans la strate socio-économique supérieure, de même que chez les garçons.

En ce qui concerne le secteur professionnel, les affirmations suivantes peuvent être faites:

1) La réussite scolaire des étudiants et des étudiantes de secondaire V varie en fonction du sexe et du statut socio-économique d'origine.

2) Ces deux facteurs influencent la réussite scolaire de manière conjointe. On note, à l'intérieur de chaque strate socio-économique, que la réussite scolaire des filles surclasse celle des garçons. Ce phénomène prend toutefois beaucoup moins d'ampleur lorsque le statut socio-économique d'origine est faible. Par ailleurs, pour le groupe des garçons, la réussite scolaire des jeunes dont le statut socio-économique est faible surpasse celle des autres jeunes; pour le groupe des filles, la réussite scolaire est tout aussi bonne dans une strate socio-économique que dans l'autre.

3) Le cheminement suivi par les jeunes qui terminent leur cours secondaire professionnel se différencie, par ordre décroissant d'importance, en fonction du statut socio-économique d'origine, du sexe et de la réussite scolaire.

4) Chacun de ces facteurs a un effet spécifique sur le cheminement, indépendamment de l'effet des autres facteurs considérés. Ainsi, la probabilité de poursuivre un cheminement scolaire s'accroît au fur et à mesure que le statut socio-économique d'origine s'élève; la poursuite des études est par ailleurs plus fréquente chez les garçons, de même que chez ceux et celles qui réussissent bien à l'école.

Pour procéder à la discussion et à l'interprétation de ces différents résultats d'analyse, nous porterons attention au rôle joué par le sexe et par le statut socio-économique d'origine dans la détermination de la réussite scolaire, de même qu'au rôle joué par chacun de ces trois facteurs dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle.

Le facteur sexe

Il ressort clairement de l'analyse effectuée qu'en secondaire V, les jeunes Québécoises obtiennent des résultats scolaires supérieurs à ceux des jeunes Québécois. Ces données vont dans le même sens que les constatations faites par Laforce (1979), qui a observé ce phénomène autant au début qu'à la fin du cours secondaire et ce, à la fois dans les écoles françaises et anglaises du Québec, ainsi que dans les écoles françaises et anglaises de l'Ontario. Cette différenciation de la réussite scolaire entre garçons et filles se manifesterait, au dire de Gaudreau (1980), *"pratiquement dès la maternelle"*.

Il s'agit donc là d'une situation qui semble généralisée à l'ensemble de la population étudiante. De surcroît, cet avantage des filles par rapport aux garçons en matière de réussite scolaire, s'étend, ainsi que l'indiquent les résultats de la présente étude, à la fois au secteur général et au secteur professionnel, de même qu'à l'intérieur de chaque classe sociale.

Ainsi, les filles réussissent mieux que les garçons à l'école. Malgré cela, on l'a vu, elles demeurent, dans chaque secteur d'enseignement, moins longtemps que les garçons sur les bancs de l'école. Autrement dit, au secteur général et au secteur professionnel, pour chaque niveau de réussite scolaire, une fille opte plus souvent qu'un garçon pour un cheminement occupationnel après ses études secondaires.

Cette situation défavorable des filles face à la carrière scolaire semble d'ailleurs se présenter dans d'autres pays et à d'autres niveaux scolaires:

> *"En ce qui concerne les effectifs aux différents niveaux de l'enseignement, la situation varie suivant qu'il s'agit d'un pays plus ou moins développé: les filles sont minoritaires à tous les niveaux dans les pays moins développés, mais infiniment plus après le cycle d'enseignement obligatoire. Dans les pays plus développés, on ne note des écarts qu'à partir du second cycle de l'enseignement secondaire, à partir de l'enseignement supérieur, et même exceptionnellement dans certains pays, à partir du doctorat. Dans l'ensemble cependant les effectifs sont en majorité masculins, au moins à plusieurs niveaux..."* (Härnqvist, 1978, p. 39)

L'analyse que nous avons effectuée met également en évidence le fait que, pour chaque niveau de réussite scolaire, la probabilité plus grande pour un garçon que pour une fille de poursuivre ses études, se vérifie

quel que soit le statut socio-économique d'origine. Une observation analogue a été faite par Sewell et Hauser (1975) en ce qui concerne le cheminement suivi par des finissants des écoles secondaires de l'Etat du Wisconsin:

> *"Il est aussi important de mettre en évidence le fait que l'on observe que les filles sont désavantagées à tous les niveaux de réalisation du processus de scolarisation - même lorsque le statut socio-économique d'origine et les capacités scolaires sont contrôlés."* (p. 10)

Les processus entrant en jeu dans la prise de décision relative à la poursuite d'un cheminement scolaire ou à l'orientation vers le marché du travail dès la fin des études secondaires, pourraient donc varier plus ou moins, compte tenu du sexe. L'évaluation des avantages et des inconvénients associés au choix de l'un ou de l'autre cheminement se ferait alors de manière quelque peu différente pour les garçons et pour les filles.

Considérons, en premier lieu, le cas d'une bonne réussite scolaire. Lorsque la réussite scolaire des filles est satisfaisante et que, par conséquent, elles peuvent anticiper que les risques d'échec à un niveau supérieur seront minimes, on peut penser que l'utilité des études décroît chez celles qui n'entrevoient pas en retirer, sur le plan professionnel, autant de bénéfices que les garçons. On pourrait dire, dans ce cas, qu'elles sous-estiment les avantages d'un investissement en éducation comparativement à l'évaluation qui en est faite par les garçons.

Certains des résultats d'une étude de Laforce (à paraître) sur les aspirations professionnelles des filles viennent confirmer cette hypothèse. Cet auteur observe en effet, à partir des données d'A.S.O.P.E., qu'en secondaire I et en secondaire V, les filles qui ont une image traditionnelle du rôle de la femme, en termes d'orientation à l'instruction, ainsi qu'en termes d'attitudes face à la maternité, entretiennent des aspirations professionnelles plus faibles que celles qu'entretiennent leurs consoeurs plus "émancipées". L'orientation au travail a aussi une influence sur les projets professionnels, mais seulement dans un cas. En effet, lorsque l'on a une forte orientation au travail, on a des chances égales d'avoir des aspirations fortes ou faibles ou encore de vouloir devenir infirmière. Par contre, les chances de vouloir devenir sténo-dactylo sont très faibles. Toutefois, toujours selon le même auteur, en secondaire V, ces facteurs jouent, dans l'élaboration des aspirations professionnelles, un rôle moins important que celui qui est joué par les voies académiques (voie enrichie, voie allégée...) ou par le statut socio-économique d'origine. Par contre, en CEGEP I, les attitudes n'interviennent plus dans l'explication des aspirations professionnelles, tandis que les voies académiques dans lesquelles les étudiantes étaient inscrites en secondaire V perdent de l'importance et que le statut socio-économique d'origine ne détermine plus les aspirations professionnelles. On ne peut s'empêcher de voir là un effet de l'homogénéisation de la clientèle féminine au collégial, suite à la sélection sociale qui s'est opérée.

Considérons, en second lieu, le cas d'une faible réussite scolaire. Lorsque la réussite scolaire est insatisfaisante, les risques d'échecs à un niveau scolaire supérieur, voire même les risques de refus lors d'une demande d'admission dans un établissement d'enseignement, contribuent à faire

décroître l'utilité de poursuivre ses études. Or, en pareil cas, les filles se dissuadent de poursuivre leurs études plus souvent que ne le font les garçons. Ce qui nous porterait à croire, du moins à supposer, que la perspective des bénéfices que les jeunes pourront retirer ultérieurement d'un investissement scolaire compense plus souvent, chez les garçons que chez les filles, les risques encourus à cause de la faible réussite scolaire. D'ailleurs, dans la mesure où les garçons sont plus portés que les filles à prendre des risques, dans les domaines scolaire ou occupationnel (St-Onge, 1979), il est possible de supposer qu'à leurs yeux, l'utilité de poursuivre des études décroît moins rapidement qu'aux yeux des filles, lorsque tous deux font face à des risques comparables.

D'autres facteurs, d'ordre culturel, peuvent également contribuer à l'explication de cette sous-estimation, par les filles, des avantages associés à la poursuite d'études postsecondaires. Par exemple, on observe que les parents exercent moins de pression sur les filles que sur les garçons, relativement à la poursuite des études (Bordua, 1960); ils ont des attentes qui diffèrent selon le sexe de leurs enfants (Macoby, 1967). Egalement, lorsque leurs enfants entretiennent des aspirations scolaires et professionnelles élevées, les parents encouragent plus leurs fils que leurs filles à réaliser leurs aspirations (Sewell et Hauser, 1975). Le niveau des aspirations scolaires et professionnelles peut être, lui aussi, en partie responsable des différences observées dans la carrière scolaire des garçons et des filles (Sewell et Hauser, 1975). Nous reviendrons sur ce dernier point dans un chapitre ultérieur de ce rapport.

Un autre facteur, d'ordre structurel cette fois, peut lui aussi entrer en jeu dans l'évaluation des avantages et des inconvénients associés au choix de l'un ou de l'autre cheminement: il s'agit du rendement d'un

diplôme. Au dire de Roberge (1979a),ce rendement serait loin d'être identique pour les garçons et pour les filles et il varierait également en fonction du niveau de scolarité considéré. Ainsi, une formation de niveau secondaire avantagerait les filles, tandis qu'une formation de niveau collégial ou universitaire serait davantage favorable aux garçons:

> *"Un investissement dans une éducation secondaire, si faible soit-il, est d'un rendement professionnel très nettement supérieur pour les filles que pour les garçons [...] Sauf pour les filles d'origine sociale inférieure, le moindre investissement dans des études secondaires maximise les chances d'accès aux classes moyennes, à tout le moins aux occupations qui sont leurs. L'obtention d'un diplôme d'études secondaires assure virtuellement l'entrée au moins temporaire dans ces classes moyennes: quelles que soient leurs origines sociales, il n'y a jamais moins de 70% des filles détentrices d'un certificat d'études secondaires à obtenir des emplois d'un niveau social moyen, et jamais plus de 30% à avoir des occupations de niveau social inférieur. La situation est inversée pour les garçons [...]*
>
> *"... il faut toutefois noter que plus tard la situation se renverse. Collégiens et bacheliers ont un constant avantage sur leurs consœurs, encore que celui-ci soit moins grand que celui qu'ont les écolières sur les écoliers."* (Roberge, 1979a, p. 62)

Sous cet angle, les inconvénients associés au fait d'opter pour un cheminement occupationnel après les études secondaires seraient moindres pour les filles que pour les garçons. Ce qui justifierait celles-là de préférer plus souvent que ceux-ci l'orientation vers le marché du travail dès la fin du cours secondaire.

En définitive, même si, dans les choix effectués en secondaire V, le sexe a moins de poids que le statut socio-économique d'origine, et, au secteur général, moins de poids également que la réussite scolaire, il faut se garder de conclure que, dans le monde scolaire, les inégalités entre les sexes sont choses du passé.

Si l'on jette un coup d'oeil sur les années antérieures de scolarisation, on s'aperçoit qu'une première sélection s'est déjà opérée et ce, au net désavantage des filles. En effet, durant leur cours secondaire, les filles bifurquent beaucoup plus souvent que les garçons vers le secteur d'enseignement professionnel (Massot, 1979), donc vers un cheminement occupationnel presque assuré au sortir de leurs études secondaires.

Et, si l'on se tourne vers les années subséquentes de scolarisation, on ne peut qu'observer des phénomènes de même nature. D'après des données d'A.S.O.P.E. analysées par Massot (1979), *"Le rapport des taux de passage CEGEP général/CEGEP professionnel est plus élevé pour les étudiants que pour les étudiantes"* (p. 129). Les filles se retrouvent donc, encore une fois, dans les filières terminales en proportions plus grandes que les garçons. Par contre, toujours selon le même auteur, *"... en CEGEP II général, le taux de passage à l'université est plus élevé pour les étudiantes que pour les étudiants"* (p. 129). Dans ce cas, les programmes d'études universitaires choisis recréent des différences entre les deux sexes (Commission d'étude sur les universités, 1979).

Dans un rapport publié par l'O.C.D.E., la situation est ainsi résumée:

> *"Au moment du choix d'un type ou d'un secteur d'enseignement, les différences les plus remarquables s'observent entre garçons et filles. Elles se manifestent aussi dans le choix des matières à option et des sections au niveau de l'enseignement secondaire, et, au niveau de l'enseignement supérieur, dans le choix des matières, des facultés et des secteurs. Elles sont apparemment universelles, à quelques exceptions près en Europe de l'Est. De plus, on a constaté qu'elles se perpétuent malgré les changements."*
> (Härnqvist, 1978, p. 39)

Les différences entre garçons et filles revêtent de plus en plus des formes subtiles en matière de scolarisation. Le calcul coûts-risques-bénéfices relatif à la poursuite d'études postsecondaires semble aboutir, à partir de paramètres semblables, à des actions différentes de la part des étudiants et de la part des étudiantes, et ce, tant au secteur général qu'au secteur professionnel.

La discrimination sexuelle en matière de cheminement suivi au sortir de l'école secondaire peut s'interpréter, dans ce contexte, à la lumière de la théorie de l'action sociale de Parsons. Garçons et filles sont soumis à un environnement social et culturel qui les incite ou, au contraire, les décourage d'entreprendre des études collégiales. Le poids de l'environnement ne se ferait pas sentir de la même façon et sans doute pas avec la même intensité chez les représentants des deux sexes. L'influence de quelques-uns des éléments culturels qui composent l'univers de l'étudiant et de l'étudiante sera analysée dans les chapitres ultérieurs.

Le facteur statut socio-économique d'origine

Le statut socio-économique d'origine influence les résultats scolaires obtenus en secondaire V et, également, l'orientation ultérieure des jeunes de ce niveau.

En ce qui concerne, tout d'abord, l'influence du statut socio-économique d'origine sur la réussite scolaire, on constate que les faits observés diffèrent selon le secteur d'enseignement fréquenté.

Au secteur général, la relation entre le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire se différencie selon le sexe des individus. Chez les garçons, ceux dont le statut socio-économique d'origine est élevé réussissent mieux que les autres garçons en classe, tandis que chez les filles, ce sont à la fois celles dont le statut socio-économique d'origine est élevé, de même que celles dont le statut socio-économique d'origine est moyen, qui réussissent mieux que les autres filles en classe. Mais, autant chez les garçons que chez les filles, les résultats scolaires sont nettement meilleurs lorsque le statut socio-économique d'origine est élevé que lorsqu'il est faible.

Comment expliquer la particularisation que présente la classe moyenne? Peut-on y voir là un effet de la sélection qui s'est déjà opérée, deux ans plus tôt, et ce, en fonction à la fois du sexe et du statut socio-économique d'origine, lorsqu'un certain nombre d'étudiants et d'étudiantes ont bifurqué vers le secteur professionnel? On ne saurait apporter ici de réponses fiables, compte tenu des données dont on dispose.

Au secteur professionnel, la relation entre le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire se différencie également en fonction du sexe des individus, mais dans un sens très différent de ce qui a été observé au secteur général. En effet, au secteur professionnel, les garçons dont le statut socio-économique d'origine est faible réussissent nettement mieux que les garçons des autres strates socio-économiques. A première vue, cela a de quoi surprendre. Cette constatation prend toutefois un sens si l'on admet la possibilité que les strates moyenne et supérieure retiennent à tout prix, durant le cours secondaire, leurs meilleurs éléments masculins dans les programmes de formation générale et qu'elles acceptent de laisser aller du côté des programmes de formation

professionnelle les seuls étudiants qui ne réussissent pas bien à l'école ou, si l'on veut, les seuls étudiants à qui l'école ne réussit pas. Par contre, dans la strate inférieure, l'orientation vers les programmes de formation professionnelle dépendrait moins du degré de réussite scolaire et serait davantage fonction, soit d'intérêts professionnels réels, soit de la prise en considération du coût de longues études et, conséquemment, de l'utilité, pour les jeunes de cette strate sociale, de s'assurer d'une spécialisation technique dès le cours secondaire.

Quant aux filles qui fréquentent le secteur d'enseignement professionnel, leur réussite scolaire est tout aussi bonne dans une strate socio-économique que dans les autres. Ce qui porte à croire que, peu importe le statut socio-économique familial, la décision prise par les filles d'opter pour un programme de formation professionnelle, ne se fait pas essentiellement sur la base d'une faible réussite scolaire. Cette décision résulterait plutôt d'une évaluation des avantages et des inconvénients associés à l'orientation vers l'un ou l'autre cheminement, incluant la prise en considération de d'autres facteurs. D'ailleurs, comme on l'a vu, les parents exercent moins de pression sur les filles que sur les garçons, relativement à la poursuite des études (Bordua, 1960) et ils ont des attentes plus modestes envers la carrière des filles qu'envers la carrière des garçons (Macoby, 1967). Il s'ensuit donc probablement que la fréquentation, par les filles, du secteur professionnel dès le cours secondaire, peut être acceptée, du moins tolérée, même dans les classes sociales favorisées. De la sorte, il est facile de penser que des filles de toutes les classes sociales ayant une réussite scolaire satisfaisante, puissent se retrouver dans un programme de formation professionnelle dès le cours secondaire.

Ces quelques constatations relatives à l'influence du statut socio-économique d'origine sur la réussite scolaire, ne permettent donc pas de tirer une conclusion générale qui soit applicable aux deux secteurs d'enseignement, de même qu'aux représentants de chaque sexe. Il semble en effet que la situation avantageuse de la strate socio-économique supérieure quant à la réussite scolaire, ne se maintienne que chez les garçons et les filles inscrits au secteur général. De plus, chez les filles inscrites au secteur général, la réussite scolaire obtenue dans la strate moyenne tend à se rapprocher de la réussite scolaire obtenue dans la strate supérieure. Cependant, la situation est tout autre au secteur professionnel. Non seulement la strate supérieure y perd-elle son privilège d'un taux plus élevé de réussite scolaire, mais elle se voit nettement surclassée par la strate inférieure, si l'on examine la réussite scolaire des garçons. Et si l'on regarde du côté de la réussite scolaire des filles du secteur professionnel, l'on s'aperçoit que l'appartenance à la strate socio-économique supérieure ne donne aucun privilège: la réussite scolaire y est en tous points comparable à la réussite scolaire obtenue par les filles des autres strates sociales.

Pour ce qui est, par ailleurs, de la relation entre le statut socio-économique d'origine et le cheminement suivi après les études secondaires, une première remarque, d'ordre général, s'impose: le statut socio-économique d'origine joue le même rôle dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle, quels que soient le sexe et le degré de réussite scolaire des individus. Chaque niveau socio-économique ferait donc sa propre évaluation des avantages et des inconvénients associés à la poursuite d'études supérieures et ce, indépendamment de l'effet spécifique d'autres facteurs tels que le sexe et le degré de réussite scolaire.

Une seconde remarque globale peut également être faite: le statut socio-économique d'origine a beaucoup plus de poids dans l'orientation prise par les jeunes du secteur professionnel qu'il n'en a dans celle qui est prise par les jeunes du secteur général, une fois terminé le cours secondaire. Au secteur professionnel, le statut socio-économique d'origine est d'ailleurs plus important que le sexe et que la réussite scolaire, dans l'explication du cheminement suivi, tandis qu'au secteur général, ce facteur dépasse également en importance l'action exercée par le sexe, mais son poids est moindre que celui de la réussite scolaire.

En ce sens, toutes choses étant égales par ailleurs, les coûts associés à la poursuite d'études supérieures pèseraient plus lourd au secteur professionnel qu'au secteur général, lorsque vient le moment où il faut décider de s'orienter ou non vers les études collégiales. Et, vraisemblablement, pour les jeunes d'origine sociale modeste qui fréquentent le secteur professionnel, ces coûts paraîtraient d'autant plus excessifs qu'ils se superposent à un risque plus élevé, dans la mesure où, quand on entre au CEGEP après des études secondaires professionnelles, on s'aventure, en quelque sorte, dans des sentiers non battus. Et ce risque, les jeunes issus de la strate socio-économique supérieure peuvent bien se le permettre. Ceux-ci n'ont rien à perdre, en effet, de quelques années additionnelles de scolarisation. Par contre, les jeunes issus des autres strates socio-économiques ne peuvent pas toujours se payer ce luxe, ce qui les amène souvent à trouver préférable que leur diplôme d'études secondaires professionnelles puisse servir le plus tôt possible, au lieu de dormir quelques années dans le fond d'un tiroir.

Tout compte fait, dans les deux secteurs d'enseignement, le statut socio-économique d'origine constitue un paramètre important du choix scolaire ou occupationnel. Les variations observées à ce sujet ne vont toutefois pas toujours dans le sens attendu. Ainsi, au secteur général, lorsque la réussite scolaire est comparable, les jeunes, garçons et filles, dont le statut socio-économique est faible, poursuivent un cheminement scolaire aussi souvent, sinon plus, que leurs pairs dont le statut socio-économique d'origine est moyen. Ces données brisent, on le voit, la progression linéaire qui se dessine habituellement au fur et à mesure que s'élève le statut socio-économique.

L'explication de ce phénomène n'est possible, selon nous, qu'en autant qu'on fasse référence à la composition sociale des deux réseaux que sont le secteur général et le secteur professionnel. Selon Massot (1979), on retrouve, dans le réseau général en secondaire V, *"une concentration élevée des enfants d'origine sociale supérieure"*, tandis que dans le réseau professionnel, *"les enfants d'origine sociale inférieure constituent une majorité"* (p. 134). On peut dire, dans l'ensemble, que l'orientation vers le secteur professionnel après le secondaire III a davantage été le fait des jeunes de SSE d'origine faible que des jeunes de SSE d'origine moyen ou élevé. Et, comme on le sait, le secteur professionnel débouche presque inévitablement sur le marché du travail au sortir des études secondaires. On pourrait donc supposer que les choix relatifs à la poursuite de l'un ou de l'autre cheminement commencent à se poser d'autant plus tôt en cours de scolarisation que l'on est issu d'un milieu plus modeste, à l'exception toutefois des cas de réussite scolaire exceptionnelle. Conséquemment, les jeunes de SSE d'origine faible qui terminent leur cours secondaire au secteur général ne constituent peut-être pas un échantillon représentatif

de l'ensemble des jeunes de cette strate, ce qui expliquerait que leur comportement face à la décision qui doit être prise en matière de cheminement puisse se rapprocher à ce point de celui de leurs pairs dont le SSE d'origine est moyen. Ce qui porterait à croire qu'il y a déjà eu, pour ces jeunes, une certaine *"autonomisation"* par rapport à leur milieu d'origine (Massot, 1979).

Néanmoins, l'écart se maintient entre les strates socio-économiques faible et moyenne d'une part, et la strate socio-économique élevée d'autre part, eu égard, toujours, au cheminement suivi au sortir des études secondaires générales. Et cet écart s'observe, répétons-le, indépendamment de la réussite scolaire. Autrement dit, pour chaque niveau de réussite scolaire, la décision d'opter pour un cheminement scolaire sera prise d'autant plus fréquemment que les jeunes auront un statut socio-économique d'origine élevé. Sur ce point, les jeunes du secteur professionnel rejoignent ceux du secteur général. On peut donc dire, pour résumer, et en empruntant nos termes à la théorie de la rationalité de l'acteur de Boudon que, pour chaque groupe social, une évaluation différente est faite des avantages et des inconvénients associés à la poursuite de l'un ou de l'autre cheminement. Les coûts anticipés d'ordre économique ou socio-culturel, qui sont d'autant plus élevés que la position sociale de la famille est basse, auraient pour effet de faire décroître l'utilité, aux yeux de l'acteur social, des études postsecondaires dans les strates socio-économiques inférieure et moyenne. En outre, les bénéfices, en termes de statut social ultérieur, qu'on peut retirer d'un investissement scolaire, sont d'autant plus faibles que la position sociale d'origine est basse. Il semble en effet que la rentabilité d'un diplôme varie en fonction de l'origine sociale de son détenteur.

Comme le laisse entendre Roberge (1979a):

> *"... à diplôme égal d'autres facteurs - comme notamment l'origine sociale des individus - viennent colorer la valeur du diplôme et influencer l'accès à des occupations de niveaux sociaux différents."* (p. 56)

Et, qui plus est, il a même été démontré qu'à scolarité égale, le revenu varie avec le statut socio-économique d'origine (Gintis, 1971). Ces perspectives plus limitées dans les strates socio-économiques inférieure et moyenne contribuent donc, elles aussi, à faire décroître l'utilité des études dans ces deux strates. En fin de compte, ceux qui risquent de retirer le plus d'avantages et de subir le moins d'inconvénients à poursuivre une carrière scolaire, ce sont les jeunes dont le statut socio-économique d'origine est élevé et ce, rappelons-le, autant au secteur professionnel qu'au secteur général.

Il ne faut pas oublier, cependant, que les différences observées en fonction du statut socio-économique d'origine ne s'arrêtent pas au choix d'un cheminement scolaire ou d'un cheminement occupationnel. En effet, si l'on tient compte de l'orientation choisie, au niveau collégial, par ceux et par celles qui ont décidé de poursuivre leurs études, des variations réapparaissent. Ces variations sont d'une importance telle que, selon Massot (1979), *"c'est dans le rapport CEGEP général/CEGEP professionnel que se traduit le mieux l'inégalité de distribution des étudiants dans les deux réseaux selon l'origine sociale"* (p. 137). D'après les données présentées par cet auteur, la fréquentation, au CEGEP, du secteur général serait, dans l'ensemble, davantage privilégiée par rapport à la fréquentation du secteur professionnel, au fur et à mesure que s'élève le statut

socio-économique d'origine. On se rappellera que, d'après les résultats de notre étude, pour chaque niveau de réussite scolaire et pour chaque sexe, une proportion semblable de jeunes de SSE faible et de jeunes de SSE moyen accèdent, après le secondaire V général, au niveau collégial. Mais, comme on peut le constater, le cheminement des deux groupes n'est pas vraiment équivalent, puisqu'une fois entrés au CEGEP, les premiers opteront majoritairement pour la formation professionnelle, tandis que les seconds préféreront, en majorité, poursuivre des études générales qui leur permettront l'accès éventuel aux études universitaires (Massot, 1979).

L'ensemble de ces observations confirme donc le rôle important du statut socio-économique d'origine, et dans la réussite scolaire, et dans l'orientation des jeunes après les études secondaires. Ce facteur est un élément primordial de l'environnement dont l'acteur en situation doit tenir compte.

Le facteur réussite scolaire

Chez les jeunes qui terminent leurs études secondaires, le degré de réussite scolaire joue un rôle dans le processus de décision relatif à l'orientation vers les études collégiales ou à l'accès au marché du travail. Ce rôle de la réussite scolaire apparaît toutefois nettement plus important au secteur général qu'au secteur professionnel. Nous reviendrons sur ce point. Néanmoins, dans l'un et dans l'autre secteurs, la probabilité de poursuivre des études au-delà du cours secondaire est d'autant plus forte que la réussite scolaire est satisfaisante. Ce phénomène se reproduit, de plus, chez les garçons et chez les filles, de même qu'à l'intérieur de chaque strate socio-économique. Autrement dit, le degré de réussite scolaire a le même "effet" sur le cheminement suivi après le cours secondaire, pour les

garçons et pour les filles, de même que pour chaque strate socio-économique. N'oublions pas, toutefois, que la réussite scolaire comme telle se différencie en fonction de ces deux derniers facteurs.

L'interprétation de l'influence de la réussite scolaire sur le processus de décision scolaire ou occupationnelle demande qu'on se réfère à la fois à l'acteur social et au contexte dans lequel il évolue. Dans le système scolaire, les notes scolaires sont interprétées par les différents agents d'éducation, y compris les étudiants, comme un facteur prédictif de la réussite future. De ce fait, les résultats scolaires influent sur les destins scolaires des individus à plus d'un titre. D'une part, cela est bien connu, les résultats scolaires servent, pour les institutions, à la sélection de leurs futurs candidats (compte tenu du nombre de places disponibles dans les différents programmes d'études, cette sélection s'opérera de façon plus ou moins sévère). D'autre part, la réussite scolaire sert, pour l'individu, à l'évaluation de ses propres chances de réussite future; elle peut être perçue par l'étudiant comme un bon indicateur du risque encouru à poursuivre des études postsecondaires. Or, selon la théorie du comportement exposée par Atkinson (1965), les probabilités de succès jouent un rôle important dans l'adoption d'un comportement.

Si l'on recourt à la théorie de la rationalité de l'acteur de Boudon pour l'explication des mécanismes entrant en jeu dans ce processus, on peut dire que tout se passe comme si les risques d'échec à un niveau scolaire supérieur, tels qu'appréhendés à la suite d'une faible réussite scolaire en secondaire V, contribuaient à faire décroître, dans l'esprit de l'acteur, l'utilité de poursuivre ses études et, à la limite, le dissuadaient d'entreprendre de telles études. On peut parler dans ce cas

d'auto-élimination des individus. Ce qui n'a rien d'étonnant dans un système où il est pris pour acquis que la réussite scolaire est le critère d'évaluation par excellence des individus. Certains facteurs pourraient contribuer, en outre, à cette intériorisation, par l'étudiant, de ses chances objectives de réussite. Ce pourrait être le cas, par exemple, du degré d'encouragement venant des parents et des enseignants, lequel varie, de fait, en fonction des résultats scolaires obtenus (Sewell et Hauser, 1976).

La réussite scolaire influe également sur la décision scolaire et occupationnelle par l'intermédiaire de son influence sur les aspirations. En effet, les résultats scolaires jouent un rôle dans l'élaboration des aspirations scolaires et professionnelles (Sewell et Hauser, 1976; Härnqvist, 1978; Laforce, 1979). D'une manière générale, il est observé que les aspirations s'élèvent au fur et à mesure que s'accroît le degré de réussite scolaire. Breton (1972) va même jusqu'à dire que l'évaluation de ses chances est un des facteurs les plus importants dans la détermination des projets d'études. Or, à leur tour, les aspirations influencent le niveau de scolarité atteint (Sewell et Hauser, 1976).

Il n'est donc pas surprenant de constater que ceux et celles qui obtiennent des notes scolaires satisfaisantes s'orientent plus souvent que les autres vers les études collégiales, une fois terminé leur cours secondaire. Il appert cependant que ce phénomène est nettement plus marqué au secteur général qu'au secteur professionnel. Ainsi, au secteur général, la rationalité de l'acteur s'exercerait plus librement sur la base de la réussite scolaire.

On s'entend habituellement pour qualifier de méritocratique une société où il existe une *"liaison entre niveau d'instruction et mobilité, niveau d'instruction et revenu"* (Boudon et Lagneau, 1980, p. 201). A l'intérieur du système scolaire, ne pourrait-on pas également qualifier de méritocratique le secteur d'enseignement général, au secondaire, dans la mesure où, pour les jeunes qui fréquentent ce secteur, les probabilités d'accès à l'enseignement postsecondaire sont très fortement liées à la réussite scolaire et ce, dans toutes les classes sociales et autant chez les garçons que chez les filles. En effet, on observe que la probabilité de poursuivre ses études au-delà du cours secondaire général est deux fois plus élevée lorsque la réussite scolaire est bonne plutôt que faible. Pour les jeunes fréquentant ce secteur d'enseignement, le statut socio-économique d'origine et le sexe jouent d'ailleurs un rôle moins important que la réussite scolaire, une fois que la sélection s'est opérée sur la base de ces trois facteurs, lors de l'orientation vers le secteur général ou vers le secteur professionnel après le secondaire III. Par contre, chez les jeunes du secteur professionnel, la réussite scolaire a, en définitive, moins de poids dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle que nous l'avions anticipé. De fait, aussi paradoxal que cela puisse être, le secteur d'enseignement professionnel nous est plutôt apparu comme un système élitiste, dans la mesure où les probabilités d'accès aux études supérieures, si faibles soient-elles par rapport au secteur général, demeurent nettement meilleures dans la strate socio-économique supérieure que dans les autres strates. La classe sociale la plus favorisée a donc de meilleures possibilités que les classes moins favorisées de contourner les contraintes structurelles inhérentes au secteur professionnel.

Étant donné donc l'influence respective du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire sur le cheminement dans l'un et l'autre secteurs d'enseignement, on pourrait dire que le secteur général serait plus méritocratique qu'élitiste (puisque la réussite scolaire y a plus d'influence que le SSE d'origine) et qu'à l'opposé, le secteur professionnel serait plus élitiste que méritocratique (puisque le SSE d'origine y a plus d'influence sur le cheminement que la réussite scolaire).

EN BREF

Sexe, SSE d'origine, réussite scolaire et CHEMINEMENT

- Dans les deux secteurs d'enseignement fréquentés par les étudiants et par les étudiantes inscrits en secondaire V, on observe, d'une part, que la réussite scolaire est liée à la fois au sexe et au statut socio-économique d'origine des individus et, d'autre part, que le cheminement poursuivi au-delà des études secondaires varie en fonction du statut socio-économique d'origine, de la réussite scolaire et du sexe. Eu égard à ces relations, les deux secteurs d'enseignement fréquentés présentent et des similitudes et des particularités.

- Secteur général

  Chez les jeunes inscrits au secteur général, la réussite scolaire des filles dépasse celle des garçons. Egalement, on remarque que, chez les garçons, la réussite scolaire est meilleure dans la strate socio-économique supérieure que dans les autres strates; chez les filles, la réussite scolaire est meilleure dans les strates socio-économiques supérieure et moyenne que dans la strate inférieure. Par ailleurs, la décision de poursuivre des études au-delà du cours secondaire est prise d'autant plus fréquemment, 1° que l'on réussit bien à l'école, 2° que l'on appartient à la strate socio-économique supérieure et 3° que l'on est un garçon.

- Secteur professionnel

  Chez les jeunes inscrits au secteur pr[illegible]ionnel, la réussite scolaire des filles dép[illegible]des garçons. En outre, on observe que, chez l[illegible]et ce contre toute attente, la réussite sco[illegible]ieure dans la strate socio-économique infe[illegible]ans les autres strates; chez les filles, la réu[illegible]aire est tout aussi bonne dans une strate sociale que dans les autres. Par ailleurs, la décision de poursuivre des études post-secondaires est prise d'autant plus souvent, 1° que l'on appartient à une strate socio-économique plus favorisée, 2° que l'on est un garçon et 3° que l'on réussit bien à l'école.

CHAPITRE II

LE TRAVAIL DURANT LES ETUDES ET LE CHEMINEMENT

Chez certains jeunes de secondaire V, la situation scolaire s'accompagne d'une situation occupationnelle. Dans le cas de la population à l'étude, 28,3% des étudiants et des étudiantes inscrits au secteur général et 26,1% des élèves inscrits au secteur professionnel disent occuper un emploi durant l'année scolaire (1). Il s'agit donc là d'un phénomène quantitativement important.

Les jeunes qui travaillent tout en poursuivant leurs études peuvent le faire pour diverses raisons, dont la plus importante est certes d'accéder à une certaine autonomie financière. Il est plausible aussi de croire qu'à cause des difficultés d'une double tâche à remplir, seuls ceux qui ont vraiment besoin d'argent s'obligent à travailler le soir et/ou les fins de semaine. Dans ce cas, on devrait s'attendre à retrouver parmi cette main-d'oeuvre occasionnelle plus de jeunes de St-Henri que de Westmount. Cependant, certains peuvent voir également dans l'expérience de travail, l'occasion d'acquérir une plus grande maturité, de mieux connaître les exigences et les contraintes du marché du travail.

Le phénomène du travail à temps partiel chez les élèves de l'école secondaire a été peu investigué à notre connaissance. Toutefois, une étude de la Commission des écoles catholiques de Montréal, qui aborde ce sujet, établit une relation entre l'emploi à temps partiel et le classement

---

(1) Soulignons que presque tous les étudiants qui ont répondu qu'ils avaient un emploi pendant l'année scolaire ont indiqué qu'il s'agissait d'un emploi à temps partiel (voir Annexe D, tableau 4).

selon les voies académiques. Il y est observé que les étudiants et les étudiantes de voie allégée sont proportionnellement un peu plus nombreux (35,7%) que ceux de voie régulière (28,5%) et de voie enrichie (24,2%) à occuper un emploi à temps partiel durant l'année scolaire (Crespo et Michelena, 1977). L'explication de ce phénomène résiderait, selon les auteurs, dans le fait qu'une proportion importante des jeunes qui se retrouvent en voie allégée proviennent d'un milieu très défavorisé, ce qui les obligerait à gagner de l'argent tout en étudiant.

L'objet de la présente analyse n'est pas de rechercher les raisons qui poussent les élèves à travailler durant l'année scolaire, mais plutôt de voir si ce facteur exerce un quelconque impact sur la décision de poursuivre ou non des études postsecondaires. On peut se demander, en effet, dans quelle mesure le travail durant les études secondaires encourage les jeunes à quitter l'école plus tôt. Trouvent-ils à s'exprimer davantage dans un emploi occasionnel que dans leurs activités scolaires? Si la réponse devait être affirmative, il faudrait s'attendre à ce que ces jeunes veuillent entrer au plus tôt sur le marché du travail.

Par ailleurs, faut-il prévoir que l'influence du travail occasionnel soit différente selon le milieu social auquel on appartient? Il est possible que la motivation qui anime un jeune dans l'accomplissement d'un emploi à temps partiel ne soit pas la même pour tous. Le jeune de milieux très défavorisés, en effet, peut le faire pour une question de survie scolaire; il n'est alors pas question pour lui d'étudier s'il ne contribue pas financièrement aux revenus de la famille. Pour le jeune de milieux plus aisés, il ne s'agit pour lui que d'avoir plus d'argent de poche. Dans les deux cas, la façon d'envisager la poursuite d'études

postsecondaires, en considérant l'importance du travail occasionnel, n'est certes pas la même.

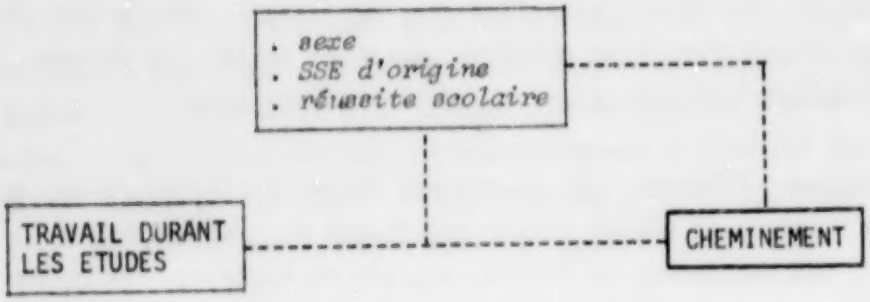
Plus spécifiquement, en regard de l'influence du travail durant les études sur le cheminement, les questions suivantes se posent:

1) Le fait de travailler à temps partiel durant l'année scolaire influence-t-il le cheminement scolaire ou occupationnel au sortir de l'école secondaire?

2) Cette influence est-elle présente, tant chez les garçons que chez les filles, et quels que soient le statut socio-économique d'origine et le degré de réussite scolaire?

De manière schématique, l'analyse peut s'illustrer ainsi:

Schéma II



Les données qui seront analysées maintenant tentent de répondre aux questions soulevées précédemment. D'abord, la présentation des résultats se fera en deux temps: 1- la présentation des résultats pour le secteur général, 2- la présentation des résultats pour le secteur professionnel. Ensuite, suivront l'interprétation et la discussion des résultats.

A. PRESENTATION DES RESULTATS

1. Présentation des résultats pour le secteur général

L'étude de l'influence du travail durant les études sur le cheminement des jeunes inscrits au secteur général, s'est faite à partir d'un seul "univers" ou ensemble de variables: la relation entre le travail durant les études et le cheminement, compte tenu du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 1.1).

1.1 Le travail durant les études (T) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S), du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

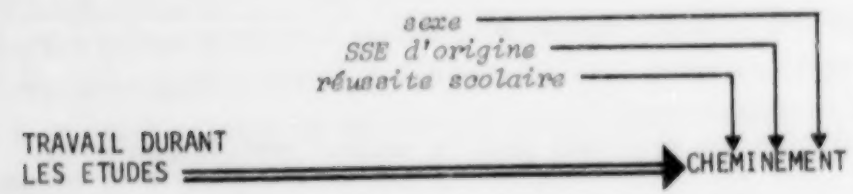
Le fait de détenir un emploi pendant ses études secondaires générales peut-il influencer la décision de poursuivre ou non ses études au-delà de secondaire V? Ce facteur agit-il directement sur le cheminement ou le fait-il en interaction avec d'autres variables telles que le sexe, le statut socio-économique d'origine ou la réussite scolaire?

L'analyse effectuée avec l'ensemble de ces variables permet de voir que le fait d'occuper un emploi durant ses études a un effet direct sur le cheminement, indépendamment de l'effet des autres facteurs. En outre, chacun des autres facteurs contrôlés, soit le sexe, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire, exerce également une action spécifique sur le cheminement suivi après les études secondaires générales, indépendamment les uns des autres, et peu importe que les étudiants travaillent ou non durant leurs études. De ces variables, la réussite scolaire est le facteur

le plus important du processus de décision scolaire ou occupationnelle. Viennent ensuite, par ordre décroissant d'importance, le statut socio-économique d'origine, le sexe et le travail durant les études. Le poids de cette dernière variable est très faible, comparativement à celui des autres variables (1).

Le modèle retenu peut se schématiser de la façon suivante:

Schéma II-1.1



Le sens de la relation entre le travail durant les études et le cheminement est fourni par les proportions normalisées. Ce sont les jeunes qui ne détiennent pas d'emploi pendant leurs études en secondaire V qui ont une probabilité légèrement plus grande d'opter pour la poursuite de leurs études (52,8 chances sur 100), comparativement à ceux qui occupent un emploi (47,2 chances sur 100). Cette relation s'observe indépendamment du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire.

---

(1) Le modèle retenu: (SORT), $R\overline{C}$, $O\overline{C}$, $S\overline{C}$, $T\overline{C}$

La contribution de $R\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,91; celle de $O\overline{C}$ est de 0,46; celle de $S\overline{C}$ est de 0,35, tandis que celle de $T\overline{C}$ est de 0,15.

Tableau II-1.1

Proportions normalisées relatives à l'influence du travail durant les études sur le cheminement, indépendamment du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (secteur général)

(SORT), $R\overline{C}$, $O\overline{C}$, $S\overline{C}$, $T\overline{C}$	cheminement scolaire	cheminement occupationnel
emploi à temps partiel	47,2	52,8
pas d'emploi	52,8	47,2

2. Présentation des résultats pour le secteur professionnel

Dans le cas du secteur professionnel, l'analyse de l'influence du travail durant les études sur le cheminement comprend trois "univers". L'étude de l'influence du travail durant les études sur le cheminement est faite, d'abord, en regard du sexe et du statut socio-économique d'origine (section 2.1), ensuite en fonction du sexe et de la réussite scolaire (section 2.2) et, finalement, compte tenu du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 2.3).

2.1 Le travail durant les études (T) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et du statut socio-économique d'origine (O)

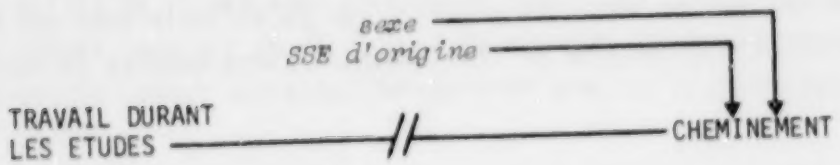
Le fait d'occuper un emploi durant l'année scolaire peut-il avoir une quelconque influence sur la décision scolaire ou occupationnelle que doivent prendre les élèves de secondaire V, au terme de leur programme d'études

professionnelles? Cette influence s'exerce-t-elle indépendamment du sexe et du statut socio-économique d'origine?

L'analyse multivariée effectuée avec ces variables révèle que le fait d'occuper un emploi durant ses études ne joue aucun rôle dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle, lorsqu'on tient compte à la fois du sexe et du statut socio-économique d'origine. Par contre, les facteurs sexe et statut socio-économique d'origine exercent, chacun, un effet direct sur le cheminement suivi par les jeunes du secteur professionnel, peu importe donc que ces jeunes travaillent ou pas durant leurs études. Le statut socio-économique d'origine apparaît le facteur le plus déterminant en matière de cheminement scolaire ou occupationnel. Quant au sexe, il influence à un degré moindre la décision d'entrer immédiatement ou plus tard sur le marché du travail (1).

Schématiquement, on peut représenter ainsi le modèle vérifié:

Schéma II-2.1



(1) Le modèle retenu: (SOT), $O\overline{C}$, $S\overline{C}$

La contribution de $O\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,76 et celle de $S\overline{C}$ est de 0,47.

Les données analysées ici montrent donc que, quels que soient le sexe et le statut socio-économique d'origine, le travail durant les études n'apparaît pas un facteur explicatif du processus de décision scolaire ou occupationnelle.

2.2 Le travail durant les études (T) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et de la réussite scolaire (R)

Le cheminement suivi après l'école secondaire par les élèves du secteur professionnel est-il influencé par le travail durant les études, lorsque l'on tient compte du sexe et de la réussite scolaire?

L'analyse multivariée met en lumière le fait que le processus de décision scolaire ou occupationnelle n'est pas influencé par le travail durant les études, lorsque l'on contrôle l'influence du sexe et de la réussite scolaire. Par contre, les facteurs sexe et réussite scolaire exercent un effet spécifique sur le cheminement, peu importe le fait de travailler ou non durant l'année scolaire. Cependant, le poids de chacun de ces deux facteurs n'est pas le même. En effet, c'est la variable sexe qui est la plus déterminante en matière de cheminement. Vient ensuite la réussite scolaire (1).

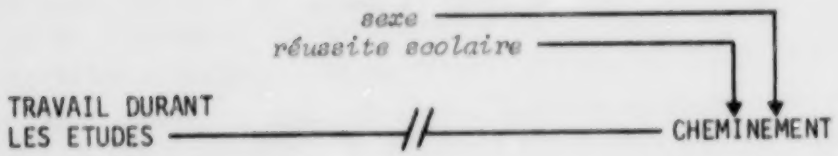
---

(1) Le modèle retenu: (SRT), $S\overline{C}$, $R\overline{C}$

La contribution de $S\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,65 et celle de $R\overline{C}$ est de 0,43.

Les relations observées peuvent être schématisées de la façon suivante:

Schéma II-2.2



Les résultats de l'analyse indiquent que le travail durant les études n'influence en rien le cheminement suivi après l'école secondaire par les jeunes qui sont engagés dans un programme d'études professionnelles. Un tel phénomène est observé quels que soient le sexe et la réussite scolaire.

2.3 Le travail durant les études (T) et le cheminement (C), compte tenu du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

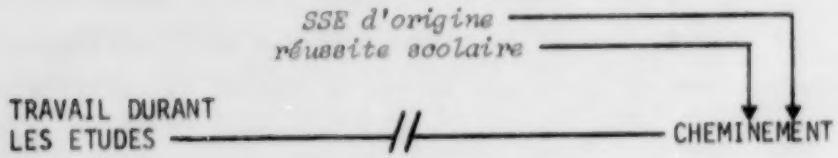
Qu'en est-il de l'influence du travail durant les études sur le cheminement des jeunes inscrits au secteur professionnel, lorsqu'on considère, cette fois-ci, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire?

L'analyse multivariée révèle que le travail durant les études n'est pas un facteur nécessaire à l'explication du cheminement suivi après le secondaire V, lorsque l'influence du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire est contrôlée. Par ailleurs, le SSE d'origine et la réussite scolaire exercent, chacun, un impact direct sur le cheminement etce, peu importe le fait de travailler ou non durant les études. Toutefois ces deux variables n'ont pas la même importance en matière de cheminement. Ainsi, le

facteur le plus important est le statut socio-économique d'origine, suivi par la réussite scolaire (1). En d'autres termes, le statut socio-économique d'origine apparaît le facteur le plus déterminant, comparativement à la réussite scolaire, lorsque vient le moment de choisir entre le CEGEP et le marché du travail.

Le modèle retenu peut s'illustrer de la façon suivante:

Schéma II-2.3



L'analyse effectuée met donc en lumière le fait que le processus de décision scolaire ou occupationnelle des élèves du secteur professionnel ne saurait être expliqué par le fait de travailler ou non durant l'année scolaire et ce, quels que soient le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire.

---

(1) Le modèle retenu: (ORT), $O\overline{C}$, $R\overline{C}$

La contribution de $O\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,80 et celle de $R\overline{C}$ est de 0,24.

B. DISCUSSION

L'étude du processus de décision relatif au choix entre un cheminement scolaire ou un cheminement occupationnel après l'école secondaire, met en évidence certains processus liés au travail durant les études et ce, lorsqu'on tient compte du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire.

Une première constatation se dégage des analyses précédentes: de façon générale, on peut observer que le travail durant les études, tout en exerçant une certaine influence sur le cheminement, n'est pas un facteur très important. En outre, l'influence de la dite variable est présente au secteur général et absente au secteur professionnel. On peut donc dire que, en regard de l'influence du travail durant les études, le processus de décision scolaire ou occupationnelle diffère selon le secteur d'enseignement (1).

Le cheminement scolaire ou occupationnel des jeunes inscrits au secteur général présente les caractéristiques suivantes, lorsqu'analysé en regard de la variable "travail durant les études":

1) Le fait d'occuper un emploi à temps partiel durant l'année scolaire encourage légèrement plus les étudiants et les étudiantes à s'orienter vers un cheminement occupationnel, comparativement au fait de ne pas travailler durant ses études.

2) Cette tendance est présente, tant chez les garçons que chez les filles, dans tous les milieux sociaux et quel que soit le degré de réussite scolaire.

---

(1) Voir Annexe F, tableau II.

Chez les étudiants et les étudiantes inscrits au secteur professionnel, la réalité mise en lumière par les diverses analyses effectuées peut se résumer comme suit:

1) Le fait d'occuper ou non un emploi à temps partiel durant ses études n'influence en rien le cheminement suivi au-delà de l'école secondaire.

2) Ce phénomène est observé quels que soient le sexe, le statut socio-économique d'origine et le degré de réussite scolaire.

Les conclusions précédentes auxquelles aboutissent les diverses analyses réalisées, mettent en évidence le fait que l'influence du travail durant les études, quoique relativement faible par rapport à l'influence des autres facteurs retenus, n'est pas la même selon le secteur d'enseignement. En effet, le fait d'occuper un emploi à temps partiel durant l'année scolaire encourage un peu plus le jeune inscrit au secteur général à abandonner ses études que le fait de ne pas travailler. Un tel phénomène est absent au secteur professionnel.

Fait à remarquer, ces phénomènes différents selon le secteur d'enseignement s'observent tant chez les garçons que chez les filles, dans toutes les classes sociales et quel que soit le degré de réussite scolaire. C'est dire que, si on supposait que le travail occasionnel pouvait avoir une influence différente en matière de cheminement selon le statut socio-économique d'origine, il faut se rendre à l'évidence, à la lumière de nos résultats, que l'impact observé est le même quelle que soit la classe sociale à laquelle on appartienne.

Le cheminement scolaire ou occupationnel des élèves du secteur général, en regard de l'influence du travail durant les études soulève quelques questions. Comment expliquer, en effet, que le travail durant l'année scolaire encourage, bien que légèrement il faut dire, l'abandon des études? Faut-il y voir là, du moins pour certains jeunes, l'effet d'une anticipation des bienfaits d'un travail rémunéré et d'une autonomie financière ou l'occasion de s'intéresser à autre chose qu'à ses études? Ou faut-il y voir l'effet de l'apprentissage de certaines valeurs qui seraient propres au monde du travail? Ce sont là autant d'hypothèses dont il y aurait lieu de vérifier la validité.

Toutefois, on peut faire certaines suppositions en s'appuyant sur la théorie du processus de décision de Boudon. Ainsi, si on considère le travail durant les études comme une échappatoire à une situation scolaire contraignante, comme une initiation ou encore comme une façon d'apprivoiser la réalité de travail, l'emploi durant l'année scolaire pourrait bien contribuer à la sous-évaluation des avantages à retirer d'une scolarisation prolongée et, de ce fait, contribuer à la surévaluation des bénéfices à retirer d'une entrée hâtive sur le marché du travail. C'est ce qui pourrait se passer chez les élèves du secteur général pour qui le fait d'occuper un emploi à temps partiel incite légèrement plus à emprunter un cheminement occupationnel après le secondaire V.

Par contre, au secteur professionnel, la structure scolaire serait si contraignante qu'elle ne laisserait guère de place à une évaluation des avantages à retirer d'une scolarisation prolongée et ce, en fonction de l'occupation d'un emploi durant les études. Dans ce cas, le facteur "travail durant les études" ne semble rien ajouter à la compréhension des processus en présence dans la prise de décision scolaire ou occupationnelle.

Quoi qu'il en soit, il semble difficile, à ce stade-ci, de pousser plus loin l'interprétation de cette situation. Nous nous contenterons d'ajouter quelques observations tirées d'une étude portant sur les valeurs de travail des jeunes générations. Selon cette étude, les *"travaux intérimaires de vacances"* suscitent chez les jeunes un intérêt certain. Par analogie, on peut penser que le travail durant l'année scolaire donne le goût et l'habitude de ces activités occasionnelles.

> *"Il est rare qu'un adolescent ayant travaillé deux ou trois mois d'été dans un quelconque emploi s'y découvre une vocation pour la profession ainsi entr'aperçue. Il est fréquent au contraire qu'il y trouve prétexte pour interrompre des études devenues insupportables ou que, séduit par un des aspects les plus mineurs d'une existence de travail appréciée trop fugitivement (salaire, liberté, nouveaux contacts humains...), il cherche à en retrouver le goût dans une suite d'expériences analogues de plus en plus décevantes. C'est là aussi un bon moyen pour se dégoûter très vite de tout réel travail."* (Rousselet, 1974, p. 34)

En tout état de cause, il semble difficile d'appréhender avec justesse cette réalité, somme toute assez mouvante. Les caractéristiques du travail pendant les études restent imprécises, les motivations difficiles à cerner et les effets relativement imprévisibles à moyen terme. Il n'en reste pas moins qu'apparaît une faible relation entre l'emploi à temps partiel et le cheminement suivi après l'école secondaire, mais dans le cas du secteur d'enseignement général seulement. L'interprétation d'un tel phénomène exigerait cependant des investigations plus poussées.

EN BREF

Travail durant les études et CHEMINEMENT

- Le travail durant les études exerce une très faible influence sur le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire, au secteur général seulement. Cette influence y est beaucoup moins importante toutefois que celle exercée par le sexe, le SSE d'origine et la réussite scolaire.

- Secteur général

  Le fait d'occuper un emploi durant ses études incite un peu plus à quitter l'école après le secondaire V que le fait de ne pas avoir d'emploi. Cette situation est observée, tant chez les garçons que chez les filles, dans toutes les classes sociales et quel que soit le degré de réussite scolaire.

- Secteur professionnel

  Le fait d'occuper ou non un emploi durant ses études n'influence en rien le cheminement suivi au-delà de l'école secondaire. Ce phénomène se retrouve quels que soient le sexe, le SSE d'origine et la réussite scolaire.

CHAPITRE III

LA MOTIVATION AUX ETUDES ET LE CHEMINEMENT

Les diverses théories motivationnelles attirent l'attention sur l'importance que revêt la motivation dans le comportement humain. Dans la théorie de l'action sociale de Parsons, comme nous l'avons vu, la fonction de latence vise à assurer la motivation nécessaire; l'action est orientée par l'univers culturel qui suscite la motivation. Dans l'étude du cheminement scolaire ou occupationnel, on peut se demander quelle est la nature de la motivation qui anime les jeunes dans les choix qu'ils doivent poser à la fin de leurs études secondaires. Le cheminement emprunté par l'étudiant ou par l'étudiante est guidé par des considérations qui sont de nature à expliquer les orientations prises.

Les motivations des jeunes aux études ont été abordées dans de nombreuses recherches aux Etats-Unis (Feldman et Newcomb, 1969 (1)). On y observe, communément, que la formation générale de base motive davantage les jeunes aux études que la préparation à un métier. Les jeunes Américains fréquentent l'école davantage pour se former, pour développer leurs capacités intellectuelles et morales plutôt que pour se préparer à un métier. Et cette tendance s'accroît toujours au cours des études collégiales. Par contre, une étude de l'O.C.D.E. (1979 b) montre que c'est surtout la préparation professionnelle qui se révèle la motivation la plus importante.

En milieu québécois, une étude récente (Bernier, 1980) a mesuré la motivation des étudiants et des étudiantes inscrits en secondaire I et en secondaire V, ainsi que l'évolution de ladite motivation sur une période

---

(1) Ces auteurs font la recension de seize recherches où a été décrite l'évolution de cette attitude chez les étudiants des collèges américains.

de quatre années. La principale observation qui se dégage est un glissement des motifs intrinsèques vers des motifs extrinsèques. Les jeunes francophones du niveau secondaire se font de l'instruction une conception plutôt instrumentale et envisagent *"l'instruction comme un levier de mobilité sociale"*. La majorité des jeunes Québécois fréquentent l'école secondaire pour se préparer à un métier ou pour gagner un salaire plus élevé; le développement personnel apparaît comme un motif de seconde importance. Cette tendance se manifeste tant chez les garçons que chez les filles, bien qu'elle soit un peu plus marquée chez les représentants du sexe masculin. On observe également un lien avec le statut socio-économique d'origine: plus on s'élève dans l'échelle de stratification sociale, plus les motifs extrinsèques perdent de l'importance. La même situation est observée, à cet égard, en France (Bacher et al., 1980).

Les différences observées entre le milieu américain et le milieu québécois ou le milieu européen peuvent être dues au fait que les études américaines recensées ont été conduites durant les années 60 et que la recherche québécoise, ainsi que celle de l'O.C.D.E., ont été menées au cours de la décennie 70; on a pu assister à un déplacement dans le temps de la nature des motivations aux études. Il est possible également que les valeurs soient différentes à cet égard dans chacune des sociétés concernées.

Pour en revenir aux jeunes Québécois, on peut dire qu'ils partagent cette conception utilitaire de l'éducation avec leurs parents et leurs professeurs et sans doute la leur doivent-ils en grande partie. La valeur instrumentale de l'instruction semble la résultante de l'action socialisatrice des parents et des responsables scolaires (Bélanger et Harvey, 1978;

Harvey, 1978). La motivation aux études exprimée par le jeune est en quelque sorte conditionnée socialement. Cette conception utilitaire de l'éducation est sans doute le reflet des idéologies qui ont présidé à la réforme scolaire des années 60. Le Québec d'alors devait effectuer un rattrapage économique et, pour ce faire, préparer une main-d'oeuvre très qualifiée capable d'une grande productivité.

Ce changement dans les valeurs liées à l'instruction est-il un indice ou, si l'on veut, un aspect d'une crise plus profonde des valeurs, qui affecterait les diverses activités humaines telles que le travail, les loisirs, l'éducation?

Quoi qu'il en soit, on peut se demander si cette tendance marquée, en milieu québécois, vers une conception utilitariste de l'éducation, se reflète dans le choix posé au sortir de l'école secondaire par les étudiants et par les étudiantes de secondaire V inscrits au secteur général, d'une part, ainsi que par ceux et par celles inscrits au secteur professionnel, d'autre part. En d'autres termes, le cheminement suivi après les études secondaires est-il influencé par le fait d'être animé de motivations d'ordre intrinsèque (c'est-à-dire développer ses capacités intellectuelles et se donner des buts dans la vie) ou de motivations d'ordre extrinsèque (c'est-à-dire se préparer à un métier et gagner un meilleur salaire)?

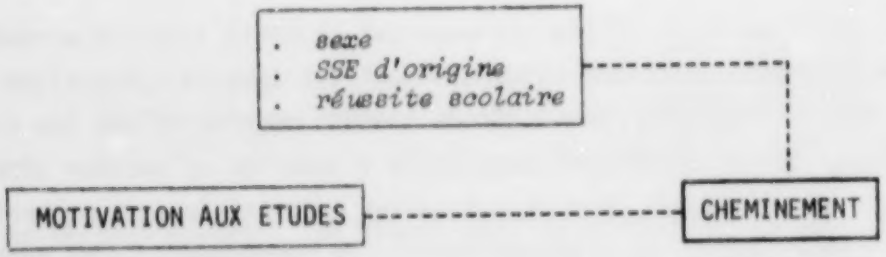
Plus spécifiquement, au cours de la présente analyse, nous voulons approfondir les questions suivantes:

1) Le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire est-il guidé par la nature de la motivation aux études?

2) La motivation aux études agit-elle sur le cheminement, indépendamment du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire? Ou l'influence de la motivation est-elle différente selon le sexe, selon les classes sociales, selon que l'on réussit plus ou moins bien en classe?

Schématiquement, les analyses touchant la motivation aux études et le cheminement peuvent être illustrées de la façon suivante:

Schéma III



Les données qui seront analysées maintenant tentent de répondre à ces questions. Sera présentée, d'abord, la description des principaux éléments observés en regard de la motivation aux études et du cheminement suivi après l'école secondaire pour le secteur général, dans un premier temps, et pour le secteur professionnel, dans un deuxième temps. Viendront ensuite l'interprétation et la discussion des résultats.

A. PRESENTATION DES RESULTATS

1. Présentation des résultats pour le secteur général

Au secteur général, l'analyse de l'influence de la motivation aux études sur le cheminement s'est faite à partir de trois ensembles ou "univers" différents de variables. L'influence de la motivation aux études sur le cheminement est étudiée d'abord en regard du sexe et du statut socio-économique d'origine (section 1.1), ensuite, compte tenu à la fois du sexe et de la réussite scolaire (section 1.2), en fonction aussi du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 1.3).

1.1 La motivation aux études (M) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et du statut socio-économique d'origine (O)

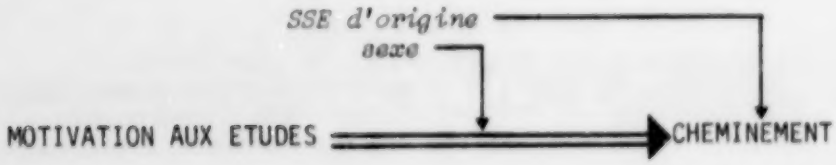
Au secteur général, les jeunes dont la principale motivation aux études est d'assurer leur développement personnel poursuivent-ils le même cheminement, après leur cours secondaire, que les jeunes dont la principale motivation aux études est de se préparer à un métier? Retrouve-t-on les mêmes phénomènes quels que soient le sexe et le statut socio-économique d'origine?

L'analyse effectuée avec l'ensemble de ces variables révèle que le cheminement suivi après l'école secondaire varie en fonction de la nature de la motivation aux études, conjointement avec le sexe. Notons que cette variation s'observe indépendamment du statut socio-économique d'origine. De son côté, le statut socio-économique d'origine influence le cheminement

suivi et ce, quels que soient le sexe et la motivation aux études. Cependant, ces facteurs d'influence n'ont pas le même poids dans l'explication du cheminement suivi après les études secondaires. En effet, le statut socio-économique d'origine, comme nous l'avons déjà démontré, exerce une influence importante en matière de cheminement. Par ailleurs, la motivation aux études, dont l'effet est conjoint avec celui du sexe, est d'un apport très faible, quoique nécessaire à l'explication de l'orientation après l'école secondaire (1).

Le schéma suivant représente le modèle retenu:

Schéma III-1.1



Ainsi, la nature de la motivation aux études exerce une action différente sur le cheminement, selon le sexe des individus. Chez les garçons, nous observons que les chances de poursuivre un cheminement scolaire sont plus grandes chez ceux qui sont animés par des motifs extrinsèques (54,8 chances sur 100), comparativement à ceux qui voient en l'école un moyen de développement personnel (45,2 chances sur 100). Chez les filles, la motivation à étudier n'intervient que très peu dans le choix d'un

---

(1) Le modèle retenu: (SOM), $O\overline{C}$, $SM\overline{C}$

La contribution de $O\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,66 et celle de $SM\overline{C}$ est de 0,10.

cheminement scolaire ou occupationnel puisque, quelle que soit la nature de cette motivation, les probabilités de poursuivre un cheminement scolaire ou occupationnel sont à peu près égales: 48,6 chances sur 100 si les motifs sont intrinsèques et 51,4 chances sur 100 si les motifs sont extrinsèques.

Autrement dit, la nature de la motivation aux études influence le cheminement suivi après l'école secondaire, dans le cas des garçons surtout, et dans le sens où des motifs extrinsèques plutôt que des motifs intrinsèques orientent davantage vers un cheminement scolaire. Un tel phénomène est observé dans toutes les classes sociales.

Tableau III-1.1

Proportions normalisées relatives à l'influence de la motivation aux études sur le cheminement, dépendamment du sexe et indépendamment du statut socio-économique d'origine (secteur général)

(SOM), $O\overline{C}$, $SM\overline{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
garçons	motifs intrinsèques	45,2	54,8
	motifs extrinsèques	54,8	45,2
filles	motifs intrinsèques	48,6	51,4
	motifs extrinsèques	51,4	48,6

1.2 La motivation aux études (M) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et de la réussite scolaire (R)

Toujours dans le but de mieux circonscrire l'influence spécifique d'une attitude telle que la nature de la motivation aux études sur le cheminement des jeunes du secteur général, nous verrons maintenant dans quelle mesure les relations observées précédemment, lorsqu'on contrôlait le sexe et le statut socio-économique d'origine, se maintiennent lorsqu'on contrôle cette fois-ci le sexe et la réussite scolaire.

L'analyse multivariée effectuée avec les variables sexe, réussite scolaire, motivation aux études et cheminement met en évidence un lien direct entre la motivation aux études et le cheminement. Autrement dit, l'influence de la motivation aux études sur le cheminement est indépendante du sexe et de la réussite scolaire. De plus, les facteurs sexe et réussite scolaire exercent une action sur le cheminement, indépendamment l'un de l'autre et peu importe la nature de la motivation aux études. Le poids de ces facteurs dans l'explication du cheminement suivi n'est toutefois pas identique. On observe d'abord le rôle prépondérant des résultats scolaires. En outre, on constate que la nature de la motivation aux études exerce une action légèrement plus grande que celle qu'exerce le sexe sur la décision de poursuivre ou d'abandonner ses études (1).

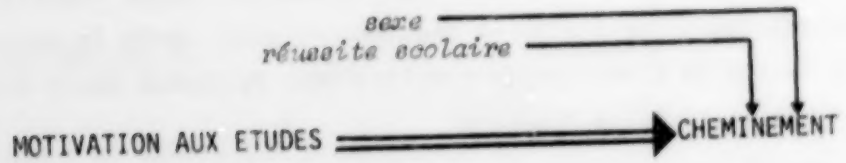
---

(1) Le modèle retenu: (SRM), $R\overline{C}$, $M\overline{C}$, $S\overline{C}$

La contribution de $R\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,97, celle de $M\overline{C}$ est de 0,60 et celle de $S\overline{C}$ est de 0,53.

Le modèle retenu peut se schématiser comme suit:

Schéma III-1.2



La motivation aux études influence le cheminement des élèves inscrits au secteur général dans le sens suivant: ceux et celles qui fréquentent l'école pour mieux se préparer à un métier ont plus de chances de poursuivre un cheminement scolaire (53,9 chances sur 100) que leurs collègues qui vont à l'école pour assurer leur développement personnel (46,1 chances sur 100). Cette relation s'observe, rappelons-le, quels que soient le sexe et la réussite scolaire.

Tableau III-1.2

Proportions normalisées relatives à l'influence de la motivation aux études sur le cheminement, indépendamment du sexe et de la réussite scolaire (secteur général)

(SRM), $R\overline{C}$, $M\overline{C}$, $S\overline{C}$	cheminement scolaire	cheminement occupationnel
motifs intrinsèques	46,1	53,9
motifs extrinsèques	53,9	46,1

1.3 La motivation aux études (M) et le cheminement (C), compte tenu du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

Dans quelle mesure la motivation aux études des jeunes inscrits au secteur général influence-t-elle le cheminement suivi après le secondaire V, cette fois, lorsqu'on tient compte simultanément du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire?

L'étude des relations entre le cheminement et ces trois facteurs révèle que la motivation aux études a un effet spécifique sur le cheminement, indépendamment du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire. Quant à ces deux derniers facteurs, ils exercent également un effet direct sur le cheminement, indépendamment l'un de l'autre et peu importe la nature de la motivation aux études. Le poids explicatif de chacun de ces facteurs diffère toutefois. Ainsi, la réussite scolaire exerce un impact très important sur la poursuite des études. Quant au statut socio-économique d'origine et à la motivation aux études, ils sont d'un poids moindre, quoique loin d'être négligeable (1).

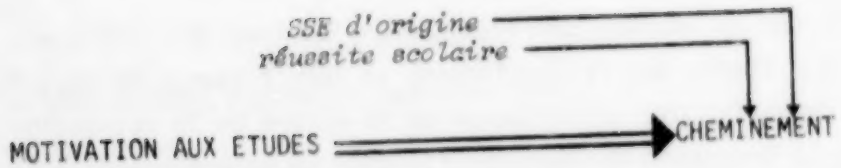
Schématiquement, l'ensemble de ces relations peut se représenter comme suit:

---

(1) Le modèle retenu: (ORM), $R\overline{C}$, $O\overline{C}$, $M\overline{C}$

La contribution de $R\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,96, celle de $O\overline{C}$ est de 0,63 et celle de $M\overline{C}$ est de 0,55.

Schéma III-1.3



Lorsque l'on contrôle l'influence du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire, la nature de la motivation aux études exerce un effet direct sur le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire. En effet, les jeunes inscrits au secteur général qui poursuivront un cheminement scolaire sont davantage animés par des motifs extrinsèques que par des motifs intrinsèques (53,8 contre 46,2 chances sur 100). Ce phénomène s'observe dans tous les groupes sociaux et quel que soit le degré de réussite scolaire.

Tableau III-1.3

Proportions normalisées relatives à l'influence de la motivation aux études sur le cheminement, indépendamment du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (secteur général)

(ORM), $R\overline{C}$, $O\overline{C}$, $M\overline{C}$	cheminement scolaire	cheminement occupationnel
motifs intrinsèques	46,2	53,8
motifs extrinsèques	53,8	46,2

2. Présentation des résultats pour le secteur professionnel

Dans le cas du secteur professionnel, l'analyse de l'influence de la motivation aux études sur le cheminement se fera à partir de deux "univers" différents de variables. L'influence de la nature de la motivation aux études dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle sera étudiée, d'abord, en regard du sexe et du statut socio-économique d'origine (section 2.1), compte tenu ensuite du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 2.2).

2.1 La motivation aux études (M) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et du statut socio-économique d'origine (O)

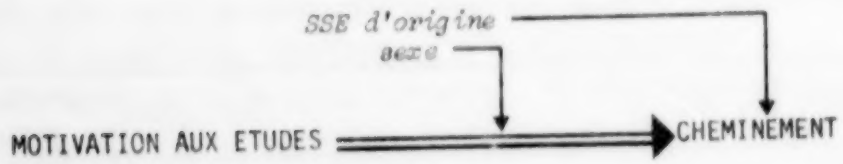
Le cheminement suivi après l'école secondaire par les étudiants et par les étudiantes inscrits au secteur professionnel est-il influencé par la nature de leur motivation aux études et ce, compte tenu du sexe et du statut socio-économique d'origine?

L'analyse multivariée révèle que le cheminement des jeunes du secteur professionnel varie en fonction de la nature de la motivation aux études, conjointement avec le sexe. Par contre, cet effet est le même quel que soit le statut socio-économique d'origine. Quant à ce dernier facteur, il exerce une action directe sur le cheminement, indépendamment du sexe et peu importe la nature de la motivation aux études. On observe, par ailleurs, que le statut socio-économique d'origine exerce une influence beaucoup plus importante, en matière de cheminement, que l'action conjointe de la motivation aux études et du sexe. Cette action conjointe de la

motivation aux études et du sexe a toutefois un impact loin d'être négligeable (1).

Le schéma suivant reproduit ces relations:

Schéma III-2.1



L'influence de la motivation aux études sur le cheminement s'exerce donc de manière différenciée selon le sexe. En effet, chez les garçons, le fait d'être animé par des motifs intrinsèques encourage la poursuite d'études postsecondaires (57,6 chances sur 100) comparativement au fait d'être animé par des motifs extrinsèques (42,4 chances sur 100). Chez les filles, le choix d'un cheminement scolaire ou occupationnel après les études secondaires professionnelles ne dépend nullement de la nature de la motivation aux études (50,6 contre 49,4 chances sur 100). Autrement dit, si on va à l'école pour assurer son développement personnel, on a plus de chances d'entreprendre des études collégiales que si on vise à s'assurer d'une spécialisation professionnelle, mais un tel phénomène ne s'observe que dans le cas des garçons. Chez les filles, l'influence de

---

(1) Le modèle retenu: (SOM), $O\overline{C}$, $SM\overline{C}$

La contribution de $O\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,89 et celle de $SM\overline{C}$ est de 0,38.

la nature de la motivation aux études est absente dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle. En outre, ce modèle explicatif s'applique à toutes les classes sociales.

Tableau III-2.1

Proportions normalisées relatives à l'influence de la motivation aux études sur le cheminement, dépendamment du sexe et indépendamment du statut socio-économique d'origine (secteur professionnel)

(SOM), $O\overline{C}$, $SM\overline{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
garçons	motifs intrinsèques	57,6	42,4
	motifs extrinsèques	42,4	57,6
filles	motifs intrinsèques	50,6	49,4
	motifs extrinsèques	49,4	50,6

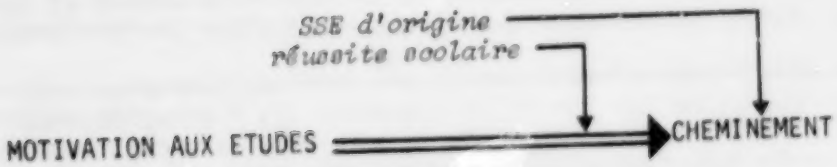
2.2 La motivation aux études (M) et le cheminement (C), compte tenu du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

Pour mieux circonscrire l'influence spécifique de la nature de la motivation aux études sur le cheminement des jeunes inscrits au secteur professionnel, nous analyserons maintenant dans quelle mesure s'exerce l'impact de la motivation aux études, mais cette fois en contrôlant le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire.

L'analyse multivariée effectuée avec ces variables permet de voir que la nature de la motivation aux études des jeunes du secteur professionnel influence leur orientation après l'école secondaire, conjointement avec la réussite scolaire. Mais cette relation se retrouve indépendamment du statut socio-économique d'origine. Pour sa part, le statut socio-économique d'origine exerce une action directe sur le cheminement, quelles que soient donc la réussite scolaire et la motivation aux études. Cette action est d'ailleurs nettement plus importante que l'action conjointe de la motivation aux études et de la réussite scolaire, dans l'explication du cheminement suivi par les jeunes du secteur professionnel (1).

Le modèle retenu peut être représenté comme suit, sous forme schématique:

Schéma III-2.2



Ainsi, la motivation aux études n'exerce pas le même impact dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle selon le degré de réussite scolaire. Chez les élèves qui réussissent bien en classe, la nature

(1) Le modèle retenu: (ORM), $O\overline{C}$, $RM\overline{C}$
La contribution de $O\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,76 et celle de $RM\overline{C}$ est de 0,23.

de la motivation aux études n'a rien à voir avec le cheminement suivi après l'école secondaire. Mais il en va autrement chez ceux et celles dont les notes scolaires sont plutôt faibles. Dans leur cas, le fait d'aller à l'école pour assurer leur développement personnel augmente leurs chances d'entreprendre des études collégiales (58,2 chances sur 100), comparativement à ceux et à celles qui fréquentent l'école pour se préparer à un métier (41,8 chances sur 100). La nature de la motivation aux études intervient donc dans le cheminement scolaire ou occupationnel seulement si les résultats scolaires sont plutôt médiocres. Si la réussite est bonne ou excellente, le cheminement suivi est le même, quelle que soit la nature de la motivation aux études. Un tel phénomène est observé, de plus, à l'intérieur de chaque classe sociale.

Tableau III-2.2

Proportions normalisées relatives à l'influence de la motivation aux études sur le cheminement, dépendamment de la réussite scolaire et indépendamment du statut socio-économique d'origine (secteur professionnel)

(ORM), $O\overline{C}$, $RM\overline{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
plus de 65%	motifs intrinsèques	49,8	50,2
	motifs extrinsèques	50,2	49,8
65% et moins	motifs intrinsèques	58,2	41,8
	motifs extrinsèques	41,8	58,2

B. DISCUSSION

L'analyse du cheminement scolaire ou occupationnel des jeunes après leurs études secondaires met en lumière certains processus liés à la nature de la motivation aux études qui anime les étudiants et les étudiantes de secondaire V et ce, en tenant compte du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire.

Les analyses qui précèdent montrent que les processus en présence sont différents selon le secteur d'enseignement. L'influence de la motivation aux études sur le cheminement n'est pas la même au secteur général qu'au secteur professionnel (1).

Le cheminement scolaire ou occupationnel des jeunes inscrits au secteur général présente les caractéristiques suivantes, lorsqu'analysé en fonction de la nature de la motivation aux études:

1) Le cheminement scolaire des jeunes inscrits au secteur général de secondaire V est davantage guidé par une motivation d'ordre extrinsèque, c'est-à-dire la préparation à un métier. En corollaire, le cheminement occupationnel, pour sa part, risque plus d'attirer les étudiants et les étudiantes qui voient en l'école un moyen de développer leur personnalité.

2) Les jeunes qui fréquentent l'école pour s'assurer d'une spécialisation professionnelle plutôt que pour leur développement personnel, optent plus souvent pour un cheminement scolaire et ce, quels que soient leur degré de réussite scolaire et leur

(1) Voir Annexe F, tableau III.

statut socio-économique d'origine. Autrement dit, la relation entre une motivation extrinsèque et le choix de poursuivre ses études après l'école secondaire est présente dans toutes les classes sociales, tant chez les jeunes qui réussissent bien en classe que chez ceux qui obtiennent des résultats médiocres. En outre, cette relation s'observe pour ainsi dire uniquement chez les garçons et ce, lorsque la réussite scolaire n'est pas contrôlée.

Considérant maintenant le cheminement scolaire ou occupationnel des jeunes inscrits au secteur professionnel, les diverses analyses effectuées conduisent aux constatations suivantes:

1) Les étudiants de secondaire V du secteur professionnel dont la motivation aux études est d'ordre intrinsèque, c'est-à-dire qui fréquentent l'école en vue principalement de leur développement personnel, poursuivent des études postsecondaires plus souvent que leurs camarades qui vont à l'école surtout pour s'assurer d'une préparation professionnelle. Toutefois, ce phénomène ne s'applique pas à toutes les catégories de jeunes, comme nous le verrons maintenant.

2) Ainsi, l'influence de la motivation aux études sur le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire, telle que décrite ci-haut, est le fait des garçons, mais non des filles, et de ceux qui ont des notes scolaires inférieures à 65%, mais pas de ceux qui obtiennent des résultats scolaires plus élevés. Dans le cas des filles et de ceux qui réussissent bien en classe, la nature de la motivation aux études n'influence en rien le cheminement scolaire ou occupationnel. Par ailleurs, l'impact de la motivation aux études sur le processus de décision scolaire ou occupationnelle ne se différencie pas en fonction du statut socio-économique d'origine.

Ces principales observations montrent que la nature de la motivation aux études ne joue pas le même rôle chez les étudiants de secondaire V inscrits au secteur général et chez les élèves inscrits au secteur professionnel. La tendance observée dans certaines études à l'effet que les

jeunes privilégient la valeur instrumentale ou extrinsèque de l'éducation, aurait pour effet d'inciter à poursuivre des études postsecondaires, si on est déjà engagé dans des études secondaires générales et, au contraire, aurait pour effet d'inciter à accéder immédiatement au marché du travail, si on termine un programme d'études professionnelles.

Cet impact de la motivation doit-il être porté au compte de la structuration même du système scolaire en deux réseaux distincts? Dans la logique du système scolaire actuel, il va de soi que le jeune du secteur général qui fréquente l'école dans un but de spécialisation professionnelle, devra poursuivre des études collégiales s'il veut atteindre cette fin. Par contre, s'il est inscrit au secteur professionnel, il est déjà en voie de compléter une formation professionnelle. En regard de l'objectif poursuivi en matière d'éducation, le processus de décision scolaire ou occupationnelle n'est donc pas le même dans les deux secteurs d'enseignement.

En ce qui a trait à l'autre dimension de la motivation aux études, soit le développement de sa personnalité, il semble que les étudiants du secteur professionnel animés d'une motivation de cette nature soient plus portés à poursuivre des études postsecondaires que leurs pairs fréquentant le même secteur, jugeant sans doute que la formation professionnelle acquise n'est pas satisfaisante à cet égard. Ils verraient dans les études collégiales un moyen de parfaire leur développement personnel, ce qui les inciterait davantage à poursuivre au-delà des études secondaires et ce, malgré le handicap imposé par la structure scolaire.

Ce qui peut surprendre, c'est la situation des jeunes du secteur général qui sont animés par une motivation intrinsèque aux études. Ceux-ci optent plus souvent pour un cheminement occupationnel, comparativement à ceux qui sont animés de motifs extrinsèques. Est-ce à dire qu'ils jugent que l'école ne leur est d'aucune utilité en la matière et que le développement personnel est mieux assuré en dehors de l'école? Est-ce un mythe de la part de l'institution scolaire que de penser qu'elle contribue au développement intégral de la personne? Si tant de jeunes ne s'identifient pas à l'école, ne se sentent pas acceptés tels qu'ils sont et tels qu'ils voudraient devenir, n'est-ce-pas un leurre de la part du système scolaire que de dire qu'il assume le développement de toute la personne? A tout le moins, on peut dire que cette dimension de la scolarisation est loin d'être évidente, ou encore est chargée d'une signification particulière, pour les étudiants inscrits au secteur général, puisqu'ils abandonnent leurs études plus souvent que les autres, s'ils sont animés par une motivation d'ordre intrinsèque.

Dans ce contexte, nous soumettons l'hypothèse suivante. On peut supposer que la distance relative entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque est moins grande chez les élèves qui poursuivent des études secondaires générales et qui aspirent à exercer des professions telles que médecin, avocat, ingénieur et autres. En effet, il est probable que, pour ces étudiants et ces étudiantes, le fait d'étudier pour se préparer à une profession est important et fort compatible avec des objectifs de réalisation de soi, dans la mesure où lesdites professions permettent à l'individu d'exercer toutes ses capacités et de se réaliser pleinement. Autrement dit, certaines professions permettraient de plus grandes possibilités de réalisation personnelle et le fait d'aller à l'école pour mieux s'y préparer n'exclurait pas les objectifs d'épanouissement personnel.

Les tendances générales que nous venons de dégager, relativement à l'influence de la motivation aux études sur le cheminement suivi au-delà de l'école secondaire, doivent être nuancées à la lumière des différentes analyses réalisées. De ce fait, les remarques suivantes s'imposent.

D'abord, on observe que l'influence de la motivation aux études, dans les sens décrits ci-haut, s'applique à toutes les classes sociales et ce, tant au secteur général qu'au secteur professionnel. C'est donc dire que la motivation intrinsèque ou extrinsèque aux études influence le processus de décision scolaire ou occupationnelle, indépendamment du statut socio-économique d'origine.

Cependant, on ne peut tirer les mêmes conclusions lorsqu'il s'agit de la variable sexe. En effet, la relation observée entre la motivation aux études et le cheminement suivi après les études secondaires se distingue selon que l'on est un garçon ou une fille: l'influence de la motivation aux études sur le cheminement est présente chez les garçons, mais elle est quasi absente chez les filles. En d'autres termes, la décision scolaire ou occupationnelle des filles sera à peu près la même, quelles que soient les raisons d'étudier alors que, chez les garçons, cette décision variera selon la nature de la motivation. Et ce phénomène s'observe à la fois au secteur général et au secteur professionnel. Ces résultats laissent supposer, au secteur général du moins, que *"les motivations d'ordre professionnel rendent les garçons plus ambitieux dans leurs études et laissent les filles indifférentes"* (Härnqvist, 1978, p. 36). Il est plausible de croire que ce phénomène s'inscrit dans le contexte plus global des modèles culturels en vigueur dans notre société, eu égard au rôle dévolu à chaque sexe.

En outre, l'influence de la motivation aux études sur le cheminement peut varier avec le degré de réussite scolaire, mais seulement chez les jeunes inscrits au secteur professionnel. C'est ainsi que la nature de la motivation aux études entre en jeu dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle des étudiants engagés dans un programme d'études professionnelles, seulement lorsque les résultats scolaires sont médiocres. Dans ce cas, on observe que ceux qui étudient d'abord et avant tout dans un but de spécialisation professionnelle, préfèrent plus souvent que les autres rejoindre le marché du travail dès la fin du cours secondaire. Or, quand on vise une meilleure spécialisation professionnelle par l'école, mais qu'on ne réussit pas à obtenir des notes scolaires satisfaisantes en secondaire V (et, de surcroît, en secondaire V professionnel), les chances sont très faibles, sinon nulles, de décrocher un jour le diplôme d'études collégiales qui attesterait une spécialisation professionnelle plus poussée que celle acquise au niveau secondaire. Des perspectives de réussite future si limitées contribuent, on s'en doute, à faire décroître l'utilité d'un investissement scolaire additionnel. Ce qui n'est pas le cas lorsqu'on fréquente l'école pour assurer son développement personnel, dans la mesure où les notes scolaires ne sanctionnent pas le degré d'épanouissement personnel. L'élève qui réussit très bien, pour sa part, ne semble pas tenir compte de la nature de sa motivation à étudier, lorsque vient le moment de choisir, au sortir de l'école secondaire, entre le CEGEP et le marché du travail. Par ailleurs, au secteur général, l'influence de la motivation aux études sur le cheminement scolaire ou occupationnel après le secondaire V est présente, quel que soit le degré de réussite scolaire.

En définitive, on peut dire que la nature de la motivation aux études exerce un impact plus direct et plus généralisé sur le cheminement des jeunes du secteur général que sur celui des jeunes du secteur professionnel. En effet, au secteur général, l'impact de la motivation aux études sur le cheminement est présent dans toutes les classes sociales, quel que soit le degré de réussite scolaire et même pour chaque sexe, lorsque la réussite scolaire est contrôlée. Par contre, au secteur professionnel, cet impact, tout en étant du même ordre pour toutes les classes sociales, joue seulement chez les garçons et chez ceux dont les résultats scolaires sont faibles.

En fait, compte tenu de la relation entre la motivation aux études et le cheminement suivi après le secondaire V, où peut conduire le glissement observé vers une motivation extrinsèque aux études que souligne Bernier (1980)? Dans la conjoncture économique actuelle, le fait de considérer l'instruction de manière utilitaire peut engendrer une remise en question du rôle de l'école dans notre société dans la mesure où une motivation surtout extrinsèque anime les jeunes qui poursuivent un cheminement scolaire au-delà de l'école secondaire et dans la mesure où l'école ne remplit pas ses promesses en matière d'augmentation des chances d'accès à l'emploi.

Dans l'esprit de plusieurs jeunes, et souvent aussi dans celui des adultes qui contribuent à leur éducation, l'école est directement associée au monde du travail:

"L'école, c'est l'anti-chambre du métier ou de la profession. Ceci n'implique pas que l'occupation devienne la seule valeur à laquelle on adhère et autour de laquelle tout devra se greffer. Par ailleurs, l'école se trouve dépouillée d'une signification plus englobante, qui puisse rejoindre la totalité des préoccupations des jeunes. On peut même avancer l'idée qu'elle constitue un horizon encore plus limité que l'occupation de travail. Celle-ci n'est-elle pas en effet le lieu d'une possible implication sociale effective?" (Bernier, 1980, p. 110)

Les jeunes qui vont à l'école pour mieux se préparer à un métier s'engagent de préférence dans un cheminement scolaire, comparativement aux jeunes qui sont surtout animés par une motivation intrinsèque, comme nous l'avons observé au secteur général. S'il advenait qu'au terme d'un cheminement scolaire de deux ou trois années additionnelles, et même plus dans le cas de la poursuite d'études universitaires, l'étudiant ou l'étudiante doive se retrouver aux prises avec le chômage, il en résulterait sans doute une situation conflictuelle. La situation pourrait être différente si des motifs d'ordre intrinsèque, comme c'est le cas au secteur professionnel, guidaient et expliquaient le cheminement scolaire; le jeune accordant une valeur propre à l'éducation n'éprouverait probablement pas les mêmes frustrations devant un marché du travail bloqué.

La poursuite d'études postsecondaires dans l'unique but de spécialisation professionnelle risque d'engendrer une situation explosive dans la mesure où, depuis les années 70, on assiste à une certaine désarticulation entre l'école et le marché du travail (Allaire et al., 1979). Comment justifier alors la poursuite de longues études dans le seul but de mieux se préparer au monde de l'emploi? Bien qu'il reste vrai, comme le prouvent les études de Relance, que les finissants du niveau collégial trouvent plus

facilement un emploi que les finissants de l'école secondaire, on peut se demander, d'une part, combien de temps durera cette situation et si elle n'ira pas en se dégradant et, d'autre part, si les coûts engendrés par les études collégiales ne parviendront pas à en excéder les avantages.

La primauté accordée à la préparation professionnelle dans la motivation aux études ne doit sans doute pas trop étonner quand on connaît l'importance de la réalité du travail dans le système de valeurs de notre société, telle que le révèlent les recherches en counseling et en psychologie. On sait, en effet, que les choix scolaires sont intimement liés aux possibilités de carrière. Toutefois, cela ne veut pas dire qu'on doive négliger l'importance des motifs intrinsèques dans l'orientation des individus.

Malgré tout, les motifs extrinsèques dominent les autres. Cela met en évidence le rôle de l'école dans la société: l'importance du diplôme dans la vie professionnelle, l'effet de l'école sur les statuts professionnels et sur les revenus.

> *"L'école n'est pas qu'un lieu d'apprentissage d'un métier ou d'une profession, elle est, plus généralement, un lieu où la hiérarchisation sociale prend source."* (Renaud et al., 1980, p. 50)

En définitive, les étudiants et les étudiantes, au sortir de l'école secondaire, sont sensibles aux principaux enjeux socio-professionnels et pourraient bien ajuster leurs choix en conséquence. Cependant, la motivation aux études n'est pas si importante qu'on l'aurait cru en matière de cheminement, bien que son impact soit loin d'être négligeable. Il est

probable que la dichotomie retenue ici (intrinsèque/extrinsèque) serait plus discriminante en ce qui a trait au choix du type d'études ou de l'orientation professionnelle, comme le révèlent certaines études.

Quoi qu'il en soit, l'action sociale que constitue le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire est guidée, en partie, par la motivation aux études qui anime les étudiants de secondaire V. Cette influence agit en quelque sorte comme une canalisation de l'énergie en vue de l'action. Le processus de décision scolaire ou occupationnelle s'opérant à ce point de bifurcation du cursus scolaire, dépend de la nature de la motivation aux études, mais cet effet se retrouve seulement chez les garçons et, au secteur professionnel, uniquement lorsque la réussite scolaire est faible.

Sans dénier l'importance de l'influence de la motivation aux études sur le cheminement scolaire ou occupationnel après le secondaire V, nos données révèlent que l'impact du statut socio-économique d'origine reste prépondérant au moment de décider de son orientation scolaire et professionnelle. Dans le cas du secteur général, un autre facteur est encore plus déterminant, celui de la réussite scolaire.

EN BREF

Motivation aux études et **CHEMINEMENT**

- L'effet de la nature de la motivation aux études s'ajoute à l'impact des facteurs sexe, statut socio-économique d'origine et réussite scolaire dans la détermination du cheminement suivi à la fin des études secondaires. Mais cet effet diffère selon le secteur d'enseignement.

- Secteur général

  Les élèves qui vont à l'école surtout pour se préparer à un métier poursuivent des études collégiales plus souvent que ceux qui fréquentent l'école pour assurer leur développement personnel. Une telle influence s'observe dans toutes les classes sociales, quel que soit le degré de réussite scolaire, et seulement dans le cas des garçons lorsque la réussite scolaire n'est pas contrôlée.

- Secteur professionnel

  Les élèves qui vont à l'école surtout pour se préparer à un métier poursuivent des études collégiales moins souvent que ceux qui fréquentent l'école pour leur formation personnelle. Toutefois, cette influence n'est pas présente chez tous les jeunes. Elle se fait sentir chez les garçons et chez ceux qui ont des résultats scolaires plutôt faibles, mais elle s'observe dans toutes les classes sociales.

CHAPITRE IV

LES ATTITUDES ET LES PERCEPTIONS FACE A L'ECOLE ET LE CHEMINEMENT

Le domaine des attitudes et des perceptions à l'égard de l'école a été jusqu'à maintenant peu investigué. L'effet de ces différentes attitudes et perceptions sur la carrière scolaire des jeunes l'a été encore moins. C'est pourquoi il nous a semblé intéressant, dans le cadre de la présente recherche, d'explorer l'effet des attitudes face à l'école en matière de cheminement scolaire ou occupationnel et ce, à partir de trois indicateurs: la perception de l'utilité de l'école, la perception de l'école comme milieu formateur et, finalement, la fonction première attribuée à l'école par l'étudiant ou par l'étudiante, en termes de développement de la personnalité plutôt que de préparation à un métier.

L'investigation d'un tel objet n'est pas sans intérêt dans l'étude du cheminement suivi au sortir de l'école secondaire. En effet, la théorie de l'action sociale de Parsons met l'emphase sur l'importance de l'univers culturel dans l'orientation à l'action. Dans ce cadre, le désir de s'instruire peut être considéré, dans une certaine mesure, comme une question de valeurs. Les représentations que les jeunes se font de l'école ne sont certes pas étrangères à leur décision de poursuivre une carrière scolaire plus ou moins longue. Aussi est-il plausible de penser que les attitudes et les perceptions à l'égard de l'école contribuent à expliquer le cheminement scolaire ou occupationnel suivi après les études secondaires.

D'ailleurs, l'étude du niveau éducationnel atteint, de même que celle du niveau occupationnel, laissent voir que la fonction des variables d'attitudes et de perceptions en est une de médiation par rapport à l'influence des variables structurelles et psychologiques sur le comportement

(Sewell et al., 1970). En d'autres termes, dans le cas qui nous intéresse, les attitudes exprimées par le jeune à l'égard de l'école peuvent augmenter ou diminuer le poids de variables fort contraignantes - comme le sont le sexe, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire - dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle.

En outre, dans la mesure où il s'avère exact que les obstacles à l'égalité des chances scolaires sont autant d'ordre culturel qu'économique, il apparaît intéressant d'étudier les attitudes vis-à-vis de l'éducation. Quelques recherches à ce sujet révèlent, par exemple, que les parents attachent beaucoup d'importance à l'éducation en général, quelle que soit leur appartenance sociale (Porter et Blishen, 1973). Cependant, il peut être plus ou moins difficile pour eux d'encourager ou encore de convaincre leurs enfants de poursuivre des études selon le milieu social auquel ils appartiennent. Il est certainement plus ardu pour un ouvrier de convaincre son fils de ne pas devenir ouvrier ou d'exercer un métier similaire que ce n'est le cas pour un professionnel, malgré le fait que l'un et l'autre pères puissent être également convaincus de la nécessité d'une solide instruction pour bien gagner sa vie. Dans notre exemple, l'ouvrier ne peut raisonnablement nier tout ce qui a fait sa vie, même s'il souhaite pour son fils une position plus élevée que la sienne dans l'échelle de stratification socio-occupationnelle.

Quant à la perception qu'ont les étudiants et les étudiantes de leur vécu scolaire, il a été démontré qu'une perception plus négative de l'école caractérisait ceux qui abandonnaient leurs études au cours de l'école secondaire, comparativement à ceux qui continuaient leur programme d'études

secondaires (F.C.S.C.Q., 1975). D'après les résultats d'une autre recherche, il appert qu'un des aspects les plus contestés de l'école par les étudiants soit son incapacité de développer les habiletés nécessaires à l'insertion dans le monde du travail (Crespo, 1980). Les jeunes remettent en question également la validité des contenus de programmes; ils se demandent quelle utilité peuvent avoir l'algèbre, la poésie, l'histoire ancienne, par exemple. Ils perçoivent un large fossé, une discontinuité entre le monde scolaire et le monde du travail; cette perception se retrouve même chez ceux et celles qui sont engagés dans des études professionnelles.

Par ailleurs, les jeunes semblent avoir une idée assez précise des fonctions que l'école devrait assumer. C'est ainsi que, selon eux, l'éducation devrait d'abord viser à favoriser une meilleure compréhension du monde et une plus grande communication entre les êtres; ensuite, l'école devrait permettre au jeune de se mieux connaître, de se réaliser, d'acquérir une bonne culture; ce n'est qu'en troisième lieu que viendrait la préparation directe à un métier (Bacher et al., 1980). La fonction sociale ainsi reconnue à l'école par une majorité d'étudiants ne semble toutefois pas être incompatible avec l'exigence faite à l'institution scolaire de répondre aux besoins en main-d'oeuvre spécialisée (A.S.O.P.E., 1974).

La perception qu'a l'étudiant ou l'étudiante de son vécu scolaire est un phénomène à ne pas négliger lorsqu'on parle d'égalisation des chances scolaires, puisqu'il semble que le sentiment de l'utilité des activités scolaires joue un rôle important dans la décision de terminer ses études secondaires (Breton, 1972). On peut alors supposer que le même phénomène se reproduit au moment où s'effectue le choix d'entreprendre ou non des études collégiales.

Le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire peut s'expliquer, en partie, par ce que nous avons appelé la situation sociale et la situation scolaire de l'étudiant ou de l'étudiante. Cependant, une analyse des attitudes et des perceptions face à l'école peut enrichir le schéma explicatif du processus de décision scolaire ou occupationnelle.

Plus explicitement, dans l'étude de l'influence des attitudes et des perceptions vis-à-vis de l'école sur le cheminement suivi après les études secondaires, nous voulons nous arrêter aux questions suivantes:

1) La perception de l'utilité de l'école incite-t-elle à entreprendre un cheminement scolaire et le sentiment d'inutilité de l'école encourage-t-il un cheminement occupationnel?

2) L'influence de la variable "perception de l'utilité de l'école" se fait-elle sentir sur le cheminement, quels que soient le sexe, le statut socio-économique d'origine et le degré de réussite scolaire?

3) La perception de l'école comme milieu formateur agit-elle sur la décision de poursuivre ou non des études postsecondaires?

4) L'influence de la perception de l'école comme milieu formateur sur le cheminement est-elle différente selon le sexe, selon les classes sociales et selon le degré de réussite scolaire?

5) Les deux dimensions que sont le développement de la personnalité et la spécialisation professionnelle, envisagées sous l'angle des fonctions attribuées à l'école, influencent-elles le cheminement suivi après les études secondaires?

6) L'effet de la fonction première attribuée à l'école par l'étudiant ou par l'étudiante s'exerce-t-il différemment selon le sexe, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire?

L'étude de chacun des trois indicateurs retenus pourrait être illustrée par les trois schémas qui suivent:

Schéma IV-a

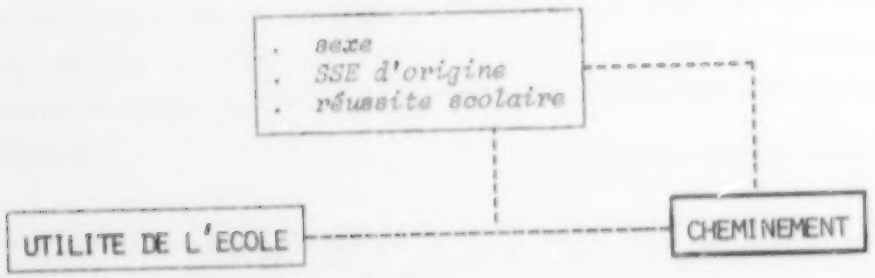


Schéma IV-b

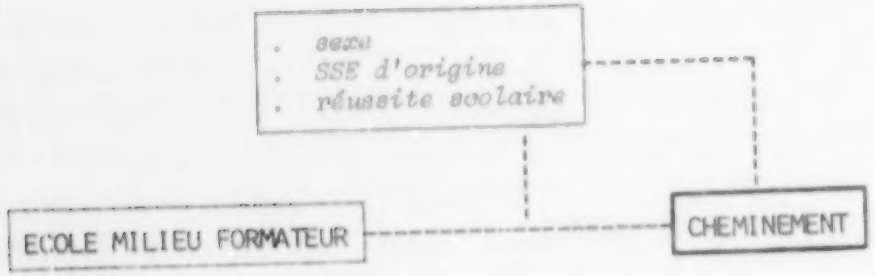
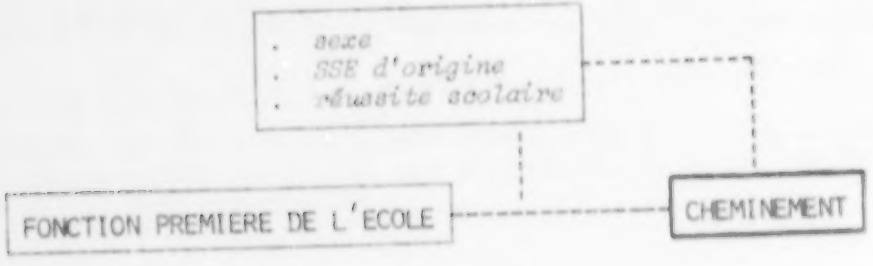


Schéma IV-c



Nous nous attacherons donc à mesurer l'impact des attitudes et des perceptions face à l'école sur le cheminement, à partir des trois indicateurs retenus. Il y aura d'abord une présentation des résultats pour le secteur général et pour le secteur professionnel. Ensuite, il y aura discussion et interprétation des principales conclusions qui se dégagent des analyses.

A. PRESENTATION DES RESULTATS

1. Présentation des résultats pour le secteur général

En vue de rendre compte le plus fidèlement possible de l'influence des attitudes et des perceptions face à l'école sur le cheminement suivi après les études secondaires générales, nous avons retenu quatre analyses distinctes. Il y a d'abord l'analyse de l'influence de la perception de l'utilité de l'école sur le cheminement, compte tenu du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 1.1). Ensuite, il y a l'analyse de l'influence de la perception de l'école comme milieu formateur sur le cheminement, compte tenu du sexe et du statut socio-économique d'origine (section 1.2). Finalement, il y a l'analyse de l'influence de la fonction première attribuée à l'école sur le cheminement, compte tenu du sexe et de la réussite scolaire (section 1.3) et aussi compte tenu du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 1.4).

1.1 La perception de l'utilité de l'école (U) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) , du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

Le choix entre un cheminement scolaire et un cheminement occupationnel dépend-il de la plus ou moins grande utilité que l'étudiant ou l'étudiante inscrit au secteur général reconnaît à l'école? La dite relation est-elle indépendante du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire?

L'analyse multivariée révèle que le cheminement des élèves qui poursuivent des études secondaires générales est influencé conjointement par leur perception de l'utilité de l'école et par le statut socio-économique d'origine et ce, indépendamment de l'effet du sexe et de la réussite scolaire. Quant à ces deux derniers facteurs, ils exercent une action directe sur le cheminement, indépendamment l'un de l'autre, quel que soit le statut socio-économique d'origine et peu importe que l'école soit considérée ou non comme utile. En outre, le modèle retenu montre que c'est la réussite scolaire qui exerce l'impact le plus important en matière de décision scolaire ou occupationnelle et ce, indépendamment de la perception de l'utilité de l'école. La variable conjointe SSE d'origine et perception de l'utilité de l'école exerce, sur le cheminement, un effet moins important que l'effet de la réussite scolaire,quoique cet effet demeure appréciable,et légèrement plus important que l'effet du sexe (1).

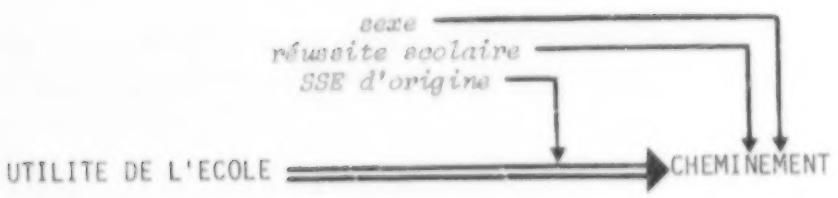
---

(1) Le modèle retenu: (SORU), $R\bar{C}$, $OU\bar{C}$, $S\bar{C}$

La contribution de $R\bar{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,92, celle de $OU\bar{C}$ est de 0,41 et celle de $S\bar{C}$ est de 0,35.

Le modèle vérifié peut s'illustrer, schématiquement, de la façon suivante:

Schéma IV-1.1



Ainsi, dépendamment de la classe sociale, le fait de juger l'école plus ou moins utile exerce une influence dans la décision d'opter pour un cheminement scolaire ou pour un cheminement occupationnel au sortir de l'école secondaire. En effet, dans toutes les classes sociales, mais à des degrés divers, les jeunes qui perçoivent l'utilité de l'école ont des probabilités plus élevées de poursuivre un cheminement scolaire, comparativement à leurs compagnons et à leurs compagnes qui jugent l'école inutile. Dans le cas d'un statut socio-économique d'origine faible, cette probabilité est de 52,6 contre 47,4 chances sur 100; dans le cas d'un SSE d'origine moyen, la probabilité est de 53,8 contre 46,2 chances sur 100; dans le cas d'un SSE d'origine élevé, la probabilité atteint 65,0 contre 35,0 chances sur 100.

On remarque donc que l'influence de la perception de l'utilité de l'école sur le cheminement est beaucoup plus marquée chez les jeunes dont le SSE est élevé, alors que chez les étudiants et les étudiantes issus de milieux moins favorisés, cette influence, tout en étant présente, se fait moins sentir. Cet impact de la perception de l'utilité de l'école est

observé tant chez les garçons que chez les filles et quel que soit le degré de réussite scolaire.

Tableau IV-1.1

Proportions normalisées relatives à l'influence de la perception de l'utilité de l'école sur le cheminement, dépendamment du statut socio-économique d'origine et indépendamment du sexe et de la réussite scolaire (secteur général)

(SORU), $R\bar{C}$, $OU\bar{C}$, $S\bar{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
SSE faible	école utile	52,6	47,4
	école non utile	47,4	52,6
SSE moyen	école utile	53,8	46,2
	école non utile	46,2	53,8
SSE élevé	école utile	65,0	35,0
	école non utile	35,0	65,0

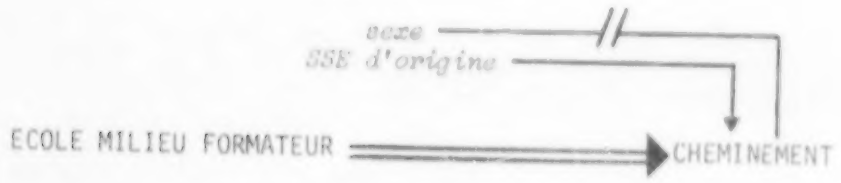
1.2 La perception de l'école comme milieu formateur (F) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et du statut socio-économique d'origine (O)

Après l'école secondaire, le cheminement ultérieur des étudiants et des étudiantes inscrits au secteur général peut aussi être influencé par le fait que l'étudiant considère ou ne considère pas l'école comme milieu formateur. De plus, on peut se demander si les variables sexe et statut socio-économique d'origine peuvent faire en sorte que la perception de l'école en tant que milieu formateur, agisse de manière différenciée sur le cheminement scolaire ou occupationnel.

L'étude des relations entre le sexe, le statut socio-économique d'origine, la perception de l'école comme milieu formateur, d'une part, et le cheminement, d'autre part, révèle que la perception de l'école comme milieu formateur exerce un effet direct sur le cheminement et ce, quels que soient le sexe et le statut socio-économique d'origine. Pour sa part, le statut socio-économique d'origine exerce également une action spécifique sur le cheminement, indépendamment de l'effet des autres facteurs considérés. Quant au sexe, il n'exerce aucune influence sur le cheminement lorsque sont contrôlés les effets du SSE d'origine et de la perception de l'école comme milieu formateur. Ajoutons enfin que, dans ce modèle explicatif du processus de décision scolaire ou occupationnelle, le statut socio-économique d'origine joue un rôle beaucoup plus important que la perception de l'école comme milieu formateur. Néanmoins, l'apport de ce dernier facteur dans l'explication du cheminement suivi après les études secondaires générales est loin d'être négligeable (1).

Schématiquement, le modèle décrit ci-haut peut s'illustrer ainsi:

Schéma IV-1.2



(1) Le modèle retenu: (SOF), $O\bar{C}$, $F\bar{C}$

La contribution de $O\bar{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,66 et celle de $F\bar{C}$ est de 0,34.

De manière plus précise, les constatations suivantes se dégagent de la présente analyse. Les jeunes qui perçoivent l'école comme un milieu très formateur ont un peu plus de chances (53,4 chances sur 100) d'emprunter un cheminement scolaire après l'école secondaire que ceux qui estiment que l'école n'est pas formatrice (46,6 chances sur 100). Cette influence est présente, quels que soient le sexe et le statut socio-économique d'origine.

Tableau IV-1.2

Proportions normalisées relatives à l'influence de la perception de l'école comme milieu formateur sur le cheminement, indépendamment du sexe et du statut socio-économique d'origine (secteur général)

(SOF), $O\bar{C}$, $F\bar{C}$	cheminement scolaire	cheminement occupationnel
école formatrice	53,4	46,6
école non formatrice	46,6	53,4

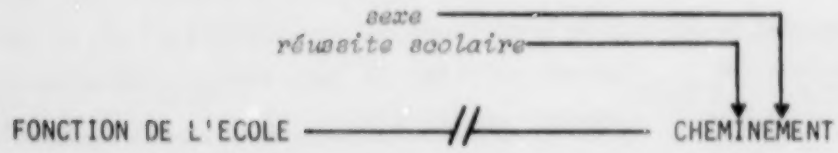
1.3 La fonction première attribuée à l'école (P) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et de la réussite scolaire (R)

Le choix entre un cheminement scolaire et un cheminement occupationnel après des études secondaires générales peut-il être influencé par le fait d'attribuer à l'école surtout une fonction de développement personnel plutôt qu'une fonction de spécialisation professionnelle et ce, compte tenu du sexe et de la réussite scolaire?

L'analyse multivariée de ces facteurs révèle que le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire par les élèves inscrits au secteur général n'est aucunement influencé par la fonction première que l'étudiant ou l'étudiante attribue à l'école. Par ailleurs, on observe que le processus de décision scolaire ou occupationnelle est influencé par la réussite scolaire, d'une part, et par le sexe, d'autre part, et ce, indépendamment de la fonction attribuée à l'institution scolaire. Ajoutons que le poids de la réussite scolaire, ainsi qu'il a été démontré antérieurement, est beaucoup plus important que celui du sexe, dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle (1).

Schématiquement, la présente analyse peut être illustrée de la façon suivante:

Schéma IV-1.3



On observe donc que le fait que l'étudiant ou l'étudiante estime que l'école devrait développer la personnalité plutôt qu'assurer la préparation à un métier n'explique pas le choix de poursuivre ou non des études post-secondaires. Ce phénomène est d'ailleurs présent autant chez les garçons que chez les filles et quel que soit le degré de réussite scolaire.

---

(1) Le modèle retenu: (SRP), $R\overline{C}$, $S\overline{C}$

La contribution de $R\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,98 et celle de $S\overline{C}$ est de 0,62.

1.4 La fonction première attribuée à l'école (P) et le cheminement (C), compte tenu du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

Dans l'analyse précédente, nous venons de voir que la fonction première attribuée à l'école par l'étudiant ou par l'étudiante inscrit au secteur général n'intervenait en rien dans la décision de poursuivre ou non ses études, lorsque l'on contrôlait l'effet du sexe et de la réussite scolaire. Si nous contrôlons, cette fois, l'effet du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire, qu'en est-il de l'influence, sur le cheminement, de la fonction première attribuée à l'école?

Les résultats de l'analyse multivariée démontrent que l'absence de relation, observée précédemment, entre le cheminement et la fonction attribuée à l'école, se maintient quels que soient le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire. Par ailleurs, la réussite scolaire, d'une part, et le statut socio-économique d'origine, d'autre part, influencent directement le processus de décision scolaire ou occupationnelle, indépendamment donc l'un de l'autre et peu importe la fonction attribuée à l'école. Notons que la réussite scolaire exerce une influence prépondérante dans ce processus, tandis que le statut socio-économique d'origine y joue un rôle moins considérable, mais tout de même fort important (1).

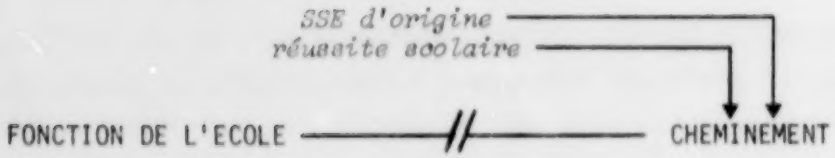
---

(1) Le modèle retenu: (ORP), $R\overline{C}$, $O\overline{C}$

La contribution de $R\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,96 et celle de $O\overline{C}$ est de 0,68.

Schématiquement, l'analyse peut se résumer de la façon suivante:

Schéma IV-1.4



Les données analysées mettent en évidence le fait que la fonction attribuée à l'école par l'élève n'influence pas l'orientation après les études secondaires et ce, quels que soient le statut socio-économique d'origine et le degré de réussite scolaire, lorsque l'on est inscrit à un programme d'études secondaires générales.

2. Présentation des résultats pour le secteur professionnel

Dans le cas des élèves inscrits au secteur professionnel, nous retenons sept analyses distinctes pour étudier l'influence des attitudes face à l'école sur le cheminement. Les trois premiers "univers" de variables portent sur l'influence de la perception de l'utilité de l'école en matière de cheminement, compte tenu d'abord du sexe et du statut socio-économique d'origine (section 2.1), puis en fonction du sexe et de la réussite scolaire (section 2.2), finalement, compte tenu du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 2.3). Trois autres ensembles de variables portent sur l'effet de la perception de l'école comme milieu formateur sur le cheminement, contrôlé d'abord par le sexe et par le statut socio-économique d'origine (section 2.4), puis contrôlé par le sexe et par

la réussite scolaire (section 2.5) et contrôlé enfin par le statut socio-économique d'origine et par la réussite scolaire (section 2.6). Finalement, un dernier "univers" de variables analyse l'influence de la fonction attribuée à l'école sur le cheminement, compte tenu du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 2.7).

2.1 La perception de l'utilité de l'école (U) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et du statut socio-économique d'origine (O)

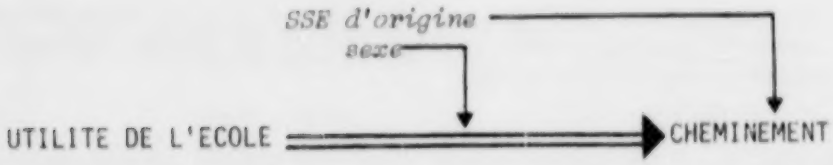
L'étudiant ou l'étudiante engagé dans des études secondaires professionnelles est-il influencé par sa perception de l'utilité de l'école au moment de décider de poursuivre ou non des études collégiales? La dite influence peut-elle s'exercer indépendamment du sexe et du statut socio-économique d'origine?

L'analyse statistique effectuée montre que la perception de l'utilité de l'école, conjointement avec le sexe, influence le processus de décision scolaire ou occupationnelle, quel que soit le SSE d'origine. En outre, le modèle vérifié indique que le statut socio-économique d'origine influence le cheminement et ce, quels que soient le sexe et la perception de l'utilité de l'école. Notons de plus que, dans le modèle retenu, le poids du statut socio-économique d'origine dépasse largement celui de la variable conjointe formée par le sexe et par la perception de l'utilité de l'école.

Toutefois, l'apport de ce facteur conjoint demeure important dans l'explication du cheminement suivi après les études secondaires professionnelles (1).

Schématiquement, le modèle retenu peut s'illustrer ainsi:

Schéma IV-2.1



En ce qui a trait à l'influence de la perception de l'utilité de l'école sur le cheminement, on observe des différences selon le sexe. Ainsi, chez les garçons, ceux qui perçoivent que l'école est utile ont des probabilités beaucoup plus grandes de poursuivre un cheminement scolaire (61,0 chances sur 100) que leurs compagnons qui jugent l'école inutile (39,0 chances sur 100). Par contre, chez les filles, la perception de l'utilité de l'école n'influence à peu près pas le cheminement: si on juge l'école utile, on a 51,4 chances sur 100 de poursuivre des études collégiales, contre 48,6 chances sur 100 si on est convaincu de l'inutilité de l'école. Ces phénomènes s'observent quelle que soit la classe sociale à laquelle on appartient.

---

(1) Le modèle retenu: (SOU), $O\overline{C}$, $SU\overline{C}$

La contribution de $O\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,90 et celle de $SU\overline{C}$ est de 0,48.

Tableau IV-2.1

Proportions normalisées relatives à l'influence de la perception de l'utilité de l'école sur le cheminement, dépendamment du sexe et indépendamment du statut socio-économique d'origine (secteur professionnel)

(SOU), $O\overline{C}$, $SU\overline{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
garçons	école utile	61,0	39,0
	école non utile	39,0	61,0
filles	école utile	51,4	48,6
	école non utile	48,6	51,4

2.2 La perception de l'utilité de l'école (U) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et de la réussite scolaire (R)

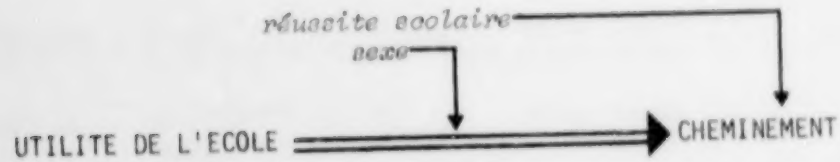
Au secteur professionnel, la perception de l'utilité de l'école influence le cheminement suivi après l'école secondaire, dans le sens où nous venons de le décrire. Cette influence est-elle toujours perceptible lorsqu'on contrôle, cette fois-ci, le sexe et la réussite scolaire?

L'analyse statistique qui porte sur les variables sexe, réussite scolaire, perception de l'utilité de l'école et cheminement, révèle que l'influence conjointe, sur le cheminement, de la perception de l'utilité de l'école et du sexe, se maintient et ce, quel que soit le degré de réussite scolaire. De son côté, la réussite scolaire exerce une action directe sur le cheminement, indépendamment du sexe et peu importe que l'école soit ou non perçue comme utile. De plus, l'influence conjointe du sexe et de la

perception de l'utilité de l'école est à peine plus importante que l'effet de la réussite scolaire, dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle (1).

Le modèle vérifié peut s'illustrer comme suit, de façon schématique:

Schéma IV-2.2



Chez les élèves inscrits au secteur professionnel, on observe donc une influence de la perception de l'utilité de l'école sur le cheminement, influence qui se retrouve chez les garçons seulement. En effet, lorsque ceux-ci jugent l'école utile, ils ont des chances beaucoup plus grandes de poursuivre des études collégiales (63,4 chances sur 100) que s'ils estiment que l'école est inutile (36,6 chances sur 100). Par contre, chez les filles, que l'on juge l'école utile ou qu'on la juge inutile, les chances de poursuivre un cheminement scolaire sont à peu près les mêmes (51,1 contre 48,9 chances sur 100). A cet égard, la situation des garçons et celle des filles ne changent pas, que l'on réussisse bien ou que l'on ne réussisse pas bien en classe.

---

(1) Le modèle retenu: (SRU), $S\overline{UC}$, $R\overline{C}$

La contribution de $S\overline{UC}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,84 et celle de $R\overline{C}$ est de 0,78.

Tableau IV-2.2

Proportions normalisées relatives à l'influence de la perception de l'utilité de l'école sur le cheminement, dépendamment du sexe et indépendamment de la réussite scolaire (secteur professionnel)

(SRU), $SU\bar{C}$, $R\bar{C}$		cheminement scolaire	occupationnel
garçons	école utile	63,4	36,6
	école non utile	36,6	63,4
filles	école utile	51,1	48,9
	école non utile	48,9	51,1

2.3 La perception de l'utilité de l'école (U) et le cheminement (C), compte tenu du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

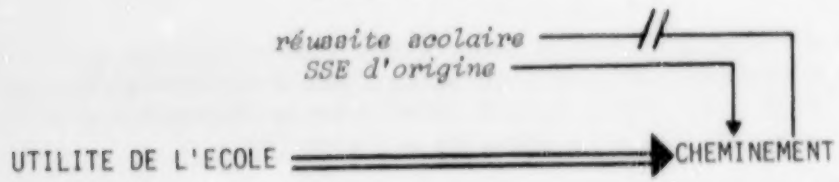
Nous avons effectué une troisième analyse en regard de la relation existant entre la perception de l'utilité de l'école et le cheminement des jeunes inscrits au secteur professionnel. Les deux analyses précédentes avaient révélé que la perception de l'utilité de l'école influençait le cheminement des garçons seulement. Qu'en est-il de l'influence de la perception de l'utilité de l'école, lorsque l'effet du sexe n'est pas contrôlé et que l'on tienne compte du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire?

L'analyse multivariée montre que la perception de l'utilité de l'école influence directement le cheminement et ce, indépendamment du SSE d'origine et de la réussite scolaire. Par ailleurs, le statut socio-économique

d'origine agit directement sur le cheminement, quelles que soient donc la réussite scolaire et la perception de l'utilité de l'école. Par contre, dans ce contexte, la réussite scolaire n'influence pas le cheminement. Il est à noter que le poids du statut socio-économique d'origine est nettement plus important que celui de la perception de l'utilité de l'école, dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle des jeunes fréquentant le secteur professionnel (1).

De manière schématique, on peut représenter ainsi le modèle d'analyse retenu:

Schéma IV-2.3



L'influence de la perception de l'utilité de l'école sur le cheminement des élèves engagés dans des études secondaires professionnelles s'exerce dans le sens suivant: les élèves qui estiment que l'école est utile ont plus de chances de poursuivre des études collégiales (55,2 chances sur 100) que ceux qui jugent l'école inutile (44,8 chances sur 100). Ce phénomène est observé dans toutes les classes sociales et quel que soit le degré de réussite scolaire.

---

(1) Le modèle retenu: (ORU), $O\overline{C}$, $U\overline{C}$

La contribution de $O\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,82 et celle de $U\overline{C}$ est de 0,34.

Tableau IV-2.3

Proportions normalisées relatives à l'influence de la perception de l'utilité de l'école sur le cheminement, indépendamment du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (secteur professionnel)

(ORU), $O\overline{C}$, $U\overline{C}$	cheminement scolaire	cheminement occupationnel
école utile	55,2	44,8
école non utile	44,8	55,2

2.4 La perception de l'école comme milieu formateur (F) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et du statut socio-économique d'origine (O)

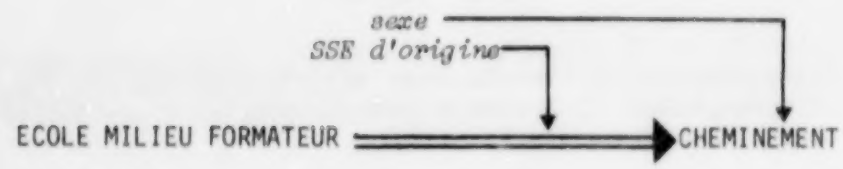
Passons maintenant à l'analyse du deuxième indicateur retenu dans l'étude de l'influence des attitudes et des perceptions face à l'école sur le cheminement, soit la perception de l'école comme milieu formateur. On peut se demander si une telle attitude exerce un quelconque effet dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle des élèves qui poursuivent des études secondaires professionnelles. L'impact de la perception de l'école comme milieu formateur est-il indépendant du sexe et du statut socio économique d'origine?

L'analyse multivariée des facteurs en présence révèle que la perception de l'école comme milieu formateur, conjointement avec le statut socio-économique d'origine, influence le cheminement suivi après l'école

secondaire et ce, quel que soit le sexe. En outre, le sexe influence également le cheminement, peu importe le statut socio-économique d'origine et la perception de l'école comme milieu formateur. Par ailleurs, dans l'explication du cheminement suivi après les études secondaires, le sexe est le facteur le plus important, dans ce contexte, suivi par la variable conjointe SSE d'origine et perception de l'école comme milieu formateur (1).

Le modèle d'analyse décrit précédemment peut s'illustrer schématiquement ainsi:

Schéma IV-2.4



On observe donc que le cheminement suivi après le secondaire V par les élèves inscrits au secteur professionnel est influencé par la perception de l'école comme milieu formateur, mais de manière différenciée selon les classes sociales. En effet, on remarque une même tendance dans les cas d'un SSE d'origine faible et d'un SSE d'origine élevé et une tendance contraire dans le cas d'un SSE d'origine moyen. Ainsi, le fait de percevoir l'école comme formatrice plutôt que non formatrice, incite davantage à poursuivre des études collégiales lorsque l'on est d'un milieu socio-

---

(1) Le modèle retenu: (SOF), $S\overline{C}$, $OF\overline{C}$

La contribution de $S\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,54 et celle de $OF\overline{C}$ est de 0,39.

économiquement faible (53,5 contre 46,5 chances sur 100). Et, lorsque l'on vient d'un milieu socio-économique très favorisé, le phénomène est encore plus accentué (59,8 contre 40,2 chances sur 100). Par contre, chez les élèves issus d'un milieu social moyen, c'est la situation inverse qui se produit: ceux et celles qui jugent que l'école est formatrice ont moins de chances de poursuivre des études collégiales que ceux et celles qui estiment que l'école est non formatrice (42,5 contre 57,5 chances sur 100). Ces divers phénomènes liés aux classes sociales s'observent tant chez les garçons que chez les filles. Nous reviendrons plus loin sur l'analyse de telles constatations.

Tableau IV-2.4

Proportions normalisées relatives à l'influence de la perception de l'école comme milieu formateur sur le cheminement, dépendamment du statut socio-économique d'origine et indépendamment du sexe (secteur professionnel)

(SOF), $S\overline{C}$, $OF\overline{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
SSE faible	école formatrice	53,5	46,5
	école non formatrice	46,5	53,5
SSE moyen	école formatrice	42,5	57,5
	école non formatrice	57,5	42,5
SSE élevé	école formatrice	59,8	40,2
	école non formatrice	40,2	59,8

2.5 La perception de l'école comme milieu formateur (F) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et de la réussite scolaire (R)

Le fait de percevoir l'école comme un milieu très formateur pour l'étudiant peut-il encourager la poursuite d'études postsecondaires chez les jeunes inscrits au secteur professionnel? Cette influence de la perception de l'école comme milieu formateur sur le cheminement est-elle indépendante de l'effet du sexe et de la réussite scolaire?

L'analyse multivariée des facteurs en présence montre que la perception de l'école comme milieu formateur n'influence pas le cheminement, lorsque le sexe et la réussite scolaire sont contrôlés. Par contre, le sexe, d'une part, et la réussite scolaire, d'autre part, influencent directement le processus de décision scolaire ou occupationnelle et ce, indépendamment de la perception de l'école comme milieu formateur. Il est à noter que, dans l'explication du cheminement suivi par les jeunes qui terminent des études secondaires professionnelles, le sexe a plus de poids que la réussite scolaire (1).

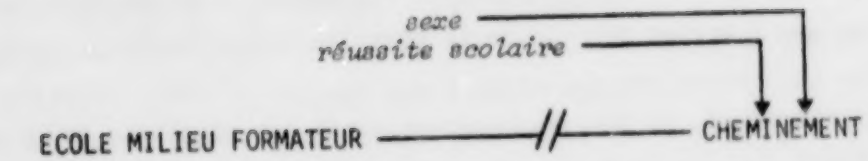
Schématiquement, le modèle vérifié peut s'illustrer de la façon suivante:

---

(1) Le modèle retenu: (SRF), $S\overline{C}$, $R\overline{C}$

La contribution de $S\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle est de 0,75 et celle de $R\overline{C}$ est de 0,52.

Schéma IV-2.5



Il apparaît donc que, lorsque le sexe et la réussite scolaire sont contrôlés et que le statut socio-économique d'origine n'est pas contrôlé, la perception de l'école comme milieu formateur n'influence pas le processus de décision scolaire ou occupationnelle, chez les élèves inscrits au secteur professionnel.

2.6 La perception de l'école comme milieu formateur (F) et le cheminement (C), compte tenu du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

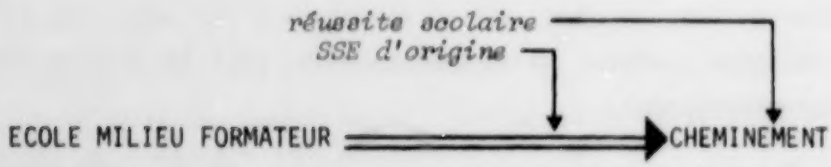
La présente analyse veut mesurer si l'influence, sur le cheminement suivi après les études secondaires professionnelles, de la perception de l'école comme milieu formateur apparaît lorsque l'on tient compte, cette fois-ci, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire.

L'analyse multivariée révèle que la perception de l'école comme milieu formateur, conjointement avec le statut socio-économique d'origine, influence le processus de décision scolaire ou occupationnelle et ce, quel que soit le degré de réussite scolaire. La réussite scolaire influence aussi le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire, mais cette influence se fait sentir quel que soit le statut socio-économique d'origine et peu importe que l'école soit considérée ou pas comme un milieu formateur. Il

est à noter que l'action conjointe du statut socio-économique d'origine et de la perception de l'école comme milieu formateur, explique davantage le cheminement que l'action directe de la réussite scolaire (1).

Schématiquement, on peut représenter ainsi les résultats de la présente analyse:

Schéma IV-2.6



On remarque donc une certaine influence de la perception de l'école comme milieu formateur sur le cheminement, influence différenciée selon les classes sociales. Ainsi, on observe une même tendance dans les cas d'un SSE d'origine faible et d'un SSE d'origine élevé et une tendance opposée dans le cas d'un SSE d'origine moyen. En effet, le fait de percevoir l'école comme formatrice plutôt que non formatrice, incite davantage à poursuivre des études collégiales, lorsqu'on est issu d'un milieu socio-économique faible (53,0 contre 47,0 chances sur 100). Et lorsqu'on est issu d'un milieu socio-économique très favorisé, ce phénomène est beaucoup plus accentué: la probabilité de poursuivre des études collégiales s'élève

---

(1) Le modèle retenu: (ORF), OF$\overline{C}$, R$\overline{C}$

La contribution de OF$\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,78 et celle de R$\overline{C}$ est de 0,62.

à 61,8 chances sur 100 pour ceux qui jugent l'école formatrice, comparativement à 38,2 chances sur 100 pour ceux qui jugent l'école non formatrice. Par contre, lorsque le SSE d'origine est moyen, c'est la situation inverse qui se produit: ceux qui disent que l'école est formatrice ont moins de chances de poursuivre un cheminement scolaire (42,4 chances sur 100) que ceux qui jugent que l'école est non formatrice (57,6 chances sur 100). Ces divers phénomènes sont observés indépendamment du degré de réussite scolaire. Nous discuterons de ces observations un peu plus loin.

Tableau IV-2.6

Proportions normalisées relatives à l'influence de la perception de l'école comme milieu formateur sur le cheminement, dépendamment du statut socio-économique d'origine et indépendamment de la réussite scolaire (secteur professionnel)

(ORF), $OF\overline{C}$, $R\overline{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
SSE faible	école formatrice	53,0	47,0
	école non formatrice	47,0	53,0
SSE moyen	école formatrice	42,4	57,6
	école non formatrice	57,6	42,4
SSE élevé	école formatrice	61,8	38,2
	école non formatrice	38,2	61,8

2.7 La fonction première attribuée à l'école (P) et le cheminement (C), compte tenu du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

Chez les élèves inscrits au secteur professionnel, quelle est l'influence de la fonction première attribuée à l'école sur le cheminement suivi après les études secondaires? Cette influence est-elle présente quels que soient le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire?

L'analyse des facteurs en présence révèle que la fonction première attribuée à l'école par le jeune n'explique en rien le processus de décision scolaire ou occupationnelle, lorsqu'on contrôle l'effet du SSE d'origine et de la réussite scolaire. Par ailleurs, le statut socio-économique d'origine, d'une part,et le degré de réussite scolaire, d'autre part, exercent chacun un impact direct sur le cheminement, indépendamment donc l'un de l'autre et peu importe la fonction reconnue à l'école. On observe, de plus, que le statut socio-économique d'origine joue un rôle des plus importants, dans l'explication du cheminement suivi après les études secondaires professionnelles, tandis que la réussite scolaire est d'un apport beaucoup plus faible (1).

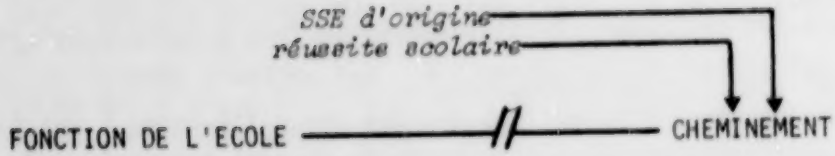
Le modèle d'analyse vérifié peut s'illustrer, schématiquement, ainsi:

---

(1) Le modèle retenu: (ORP), $O\overline{C}$, $R\overline{C}$

La contribution de $O\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,79 et celle de $R\overline{C}$ est de 0,21.

Schéma IV-2.7



L'analyse effectuée permet d'observer que le cheminement scolaire ou occupationnel suivi après des études secondaires professionnelles n'est pas influencé par la fonction attribuée à l'école. Autrement dit, peu importe que le jeune estime ou non que l'école devrait se préoccuper d'abord et avant tout du développement de la personne plutôt que de mettre l'accent sur la préparation professionnelle, son orientation après le cours secondaire n'en dépendra pas. Ce phénomène s'observe, de plus, quels que soient le statut socio-économique d'origine et le degré de réussite scolaire.

B. DISCUSSION

L'étude du cheminement scolaire ou occupationnel suivi au sortir de l'école secondaire met en lumière certains processus liés aux attitudes et aux perceptions face à l'école et ce, en tenant compte du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire.

Les analyses décrites précédemment montrent certains points de similitude entre les situations observées au secteur général et celles observées au secteur professionnel; mais certaines différences apparaissent

aussi. Toutefois, il faut noter qu'on ne saurait assimiler les processus en présence dans les deux secteurs d'enseignement en ce qui a trait à l'influence des attitudes et des perceptions face à l'école sur le cheminement suivi après l'école secondaire. Les secteurs général et professionnel présentent des configurations quelque peu différentes à cet égard (1). Les réponses apportées aux questions posées en début d'analyse le soulignent.

L'analyse du cheminement scolaire ou occupationnel des jeunes inscrits au secteur général présente les caractéristiques suivantes, lorsqu'analysé en fonction des trois indicateurs retenus pour mesurer les attitudes et les perceptions face à l'école:

1) La perception de l'utilité de l'école influence le cheminement au sens où le jeune qui juge l'école utile opte pour un cheminement scolaire plus souvent que celui qui estime que l'école est peu ou pas utile.

2) Toutefois, cette influence se fait sentir de manière quelque peu différente selon les classes sociales. En effet, bien que le sentiment d'utilité de l'école encourage la poursuite d'études postsecondaires et ce, dans toutes les classes sociales, il faut noter que ce phénomène est surtout marqué chez les jeunes dont le statut socio-économique d'origine est élevé. L'influence de la perception de l'utilité de l'école sur le cheminement est donc plus ou moins importante selon les classes sociales; néanmoins, cette influence s'exerce indépendamment du sexe et de la réussite scolaire.

3) L'étudiant ou l'étudiante qui considère l'école comme un milieu formateur va emprunter un cheminement scolaire après les études secondaires, plus souvent que le jeune qui estime que l'école est peu formatrice.

---

(1) Voir Annexe F, tableau IV.

4) L'influence observée de la perception de l'école comme milieu formateur sur le cheminement suivi après le secondaire V existe tant chez les garçons que chez les filles et quelle que soit la classe sociale d'appartenance.

5) En ce qui a trait à la fonction première reconnue à l'école, il ne semble pas que le fait d'attribuer à l'école un rôle plus important dans le développement de la personnalité plutôt que dans la préparation à un métier, influence la décision d'opter pour un cheminement scolaire plutôt que pour un cheminement occupationnel.

6) Ce phénomène s'observe quels que soient le sexe, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire.

Dans le cas des élèves qui poursuivent des <u>études secondaires professionnelles</u>, nos analyses aboutissent aux conclusions suivantes:

1) La perception de l'utilité de l'école influence le cheminement suivi après l'école secondaire au sens où le jeune poursuit des études collégiales plus souvent s'il juge que l'école est utile plutôt qu'inutile. Toutefois, cette influence ne se fait pas sentir chez tous les groupes d'élèves inscrits au secteur professionnel.

2) En effet, l'influence de la perception de l'utilité de l'école sur le processus de décision scolaire ou occupationnelle, dans le sens décrit ci-haut, est le fait des garçons seulement. Chez les filles, l'impact de la perception de l'utilité de l'école est à toutes fins utiles inexistant. Cependant, la dite influence se fait sentir dans toutes les classes sociales et quel que soit le degré de réussite scolaire.

3) La relation entre la perception de l'école comme milieu formateur et le cheminement, tout en étant présente, est relativement complexe, au sens où l'impact de la perception de l'école comme milieu formateur n'est pas le même pour tous les groupes sociaux.

4) L'influence de la perception de l'école comme milieu formateur sur le cheminement diffère selon les classes sociales. Chez les élèves dont le statut socio-économique d'origine est faible et encore plus chez les élèves dont le SSE d'origine est élevé, le fait de percevoir l'école comme formatrice incite davantage à entreprendre des études collégiales, que si l'élève considère l'école non formatrice. Par contre, lorsque le SSE d'origine est moyen, si on juge que l'école est formatrice, on poursuit un cheminement scolaire moins souvent que si on estime que l'école est non formatrice. Les relations qui se dégagent en fonction des classes sociales s'observent quels que soient le sexe et le degré de réussite scolaire. Toutefois, si on ne tient pas compte de l'effet du SSE d'origine, l'influence de la perception de l'école comme milieu formateur sur le cheminement s'annule à toutes fins utiles.

5) La fonction première reconnue à l'école par l'étudiant ou par l'étudiante, en termes de développement personnel plutôt que de préparation à un métier, n'influence pas le processus de décision scolaire ou occupationnelle.

6) Cette absence de relation entre la fonction première de l'école et le cheminement s'observe dans toutes les classes sociales et quel que soit le degré de réussite scolaire.

Les principales conclusions qui se dégagent des analyses réalisées révèlent que les processus ayant trait à l'impact des attitudes et des perceptions face à l'école sur le cheminement, présentent des différences pour les deux secteurs d'enseignement, ce qui n'exclut pas quelques points de similitude. Certaines attitudes et perceptions face à l'école influencent le processus de décision scolaire ou occupationnelle alors que d'autres attitudes n'auraient aucun impact.

Ainsi, l'effet observé de la perception de l'utilité de l'école et de la perception de l'école comme milieu formateur va dans le sens attendu, sauf dans deux cas. Nous y reviendrons. Il apparaît en effet évident que,

dans la mesure où le jeune juge l'école enrichissante et stimulante, où il estime que les activités scolaires sont utiles pour l'avenir et préparent à mieux affronter les divers rôles et les responsabilités qu'il devra assumer, il n'hésitera pas à poursuivre ses études le plus longtemps possible. Au contraire, si les expériences scolaires ne sont ni heureuses, ni gratifiantes, le jeune, qu'on peut considérer, dans le cadre de la théorie de Parsons, comme un acteur social, aura tendance à se retirer du système scolaire qui lui apporte des frustrations ou qui ne suscite aucun intérêt chez lui. Il préférera ne pas y perdre son temps et s'engager peut-être immédiatement dans le monde du travail. Il décrochera psychologiquement, en posant un jugement très sévère sur l'école, ou encore physiquement, en quittant l'école (Coleman, 1961). Il voudra alors s'orienter vers d'autres horizons qui, espère-t-il, lui apporteront davantage de satisfaction.

En somme, cette observation n'a pas de quoi surprendre. En effet, les étudiants et les étudiantes qui pensent que l'école est très formatrice et utile pour eux semblent tout à fait justifiés de poursuivre des études postsecondaires plus souvent que ceux et celles qui jugent que l'école n'est pas formatrice et qu'elle est inutile. C'est la manifestation d'une cohérence entre l'attitude, d'une part, et l'action à laquelle elle donne une signification, d'autre part.

En ce sens, percevoir que l'école est utile peut être interprété comme la capacité qu'a l'étudiant d'établir un rapport entre les activités de l'école et son statut futur, ce qui traduirait un sentiment élevé d'efficacité personnelle et d'estime de soi (Breton, 1972). D'ailleurs, toujours selon Breton, le sentiment de l'utilité des activités scolaires, le sentiment de maîtrise des événements, de même que l'évaluation de ses chances de succès dans les études postsecondaires, sont positivement corrélés aux projets d'études.

Cependant, les analyses effectuées révèlent deux exceptions à cette tendance générale et elles touchent les élèves du secteur professionnel. Il y a, d'abord, le fait que la perception de l'utilité de l'école n'influence à peu près pas le cheminement suivi après l'école secondaire par les filles inscrites au secteur professionnel. Est-ce dû à la conjugaison de deux facteurs qui contribuent à définir la situation de ces étudiantes: les conditions faites aux femmes dans la structure socio-occupationnelle, en plus de la structure même du secteur d'enseignement professionnel? En matière de poursuite d'études postsecondaires, ces jeunes filles n'ont-elles pas à faire face à deux handicaps: être femmes et êtres engagées dans une voie scolaire à toutes fins utiles sans issue? Comment alors les qualités et les vertus qu'elles pourraient reconnaître à l'école risquent-elles de les inciter à poursuivre des études collégiales? Il est probable également qu'une grande partie de ces jeunes filles soient engagées dans des programmes d'études qui n'ont aucune correspondance avec des spécialisations ou concentrations offertes par le réseau collégial (par exemple, les soins esthétiques, certaines options en alimentation, en commerce et secrétariat). Poursuivre des études signifierait pour elles une orientation vers un champ de spécialisation tout à fait nouveau, ce qui n'est peut-être pas aussi souvent le cas chez les garçons. Le sentiment de l'utilité de l'école ne parvient pas à encourager la poursuite d'études postsecondaires quand de telles contraintes pèsent de tout leur poids dans le processus de décision.

La deuxième exception est celle qui touche à l'influence de la perception de l'école comme milieu formateur, chez les élèves issus d'un milieu socio-économique moyen et qui sont inscrits au secteur professionnel. Contrairement aux autres étudiants et étudiantes de secondaire V, ces jeunes qui estiment que l'école est formatrice s'orientent vers des études

postsecondaires moins souvent que ceux qui pensent que l'école constitue un milieu non formateur. Une telle relation, qui est d'ailleurs assez marquée, étonne beaucoup. Qu'est-ce qui, au secteur professionnel, peut distinguer la classe moyenne des classes socio-économiquement faible et élevée, dans l'influence de la perception de l'école comme milieu formateur sur le cheminement? La question, pour nous, demeure entière. Un tel phénomène qui se révèle quels que soient le sexe et la réussite scolaire, apparaît incohérent et ce, d'autant plus que les autres analyses réalisées ne permettent de déceler aucun indice allant dans ce sens.

Ces deux exceptions mises à part, il se dégage de nos analyses que des attitudes positives à l'égard de l'école apparaissent comme une condition incitative mais pas nécessairement suffisante à la poursuite d'études postsecondaires. Tout en ayant un préjugé favorable vis-à-vis de l'éducation, le jeune est amené à considérer d'autres facteurs dans sa prise de décision. C'est ainsi que la réussite scolaire reste toujours un indicateur fort révélateur, pour le secteur général du moins, du risque à encourir dans la poursuite d'études postsecondaires. Et le calcul coût-risque-bénéfice se fait en fonction de la classe sociale, tant chez les élèves du secteur général que chez ceux du secteur professionnel. Ainsi, le fait de reconnaître le bien-fondé de l'école incite davantage les jeunes issus de la classe supérieure à poursuivre des études que ce n'est le cas chez ceux dont le statut socio-économique d'origine est faible. Est-ce à dire que, dans la classe supérieure, l'école serait davantage considérée comme une valeur en soi, ce qui n'exclut toutefois pas qu'elle serve aussi de moyen en vue d'atteindre certaines fins, par exemple se maintenir à une position élevée de la stratification sociale? Il peut être plus facile pour qui appartient à des milieux favorisés d'attribuer à l'école une grande valeur dans la mesure où il participe à la culture véhiculée par celle-ci.

Par ailleurs, le fait d'attribuer ou non à l'école une fonction de développement personnel qui soit plus importante que celle de spécialisation professionnelle, n'influence en rien le cheminement suivi au-delà de l'école secondaire et ce, tant au secteur général qu'au secteur professionnel.

Il semble donc que les attitudes des jeunes face à l'école soient liées au cheminement suivi au sortir de l'école secondaire dans la mesure où le jeune porte une appréciation globale sur l'école, en termes d'utilité et de formation, et dans la mesure où il ne se préoccupe pas de la nature de la fonction ou du rôle que l'école doit remplir dans la société. En d'autres termes, la décision prise par l'étudiant ou par l'étudiante de poursuivre ou non des études postsecondaires dépend de l'impression qu'il ou qu'elle a de retirer ou non des bénéfices importants en fréquentant l'école, plutôt que d'une conception relative aux fonctions de l'institution scolaire. Peu lui importe le rôle que l'école doit assumer dans notre société, ce qui influence bien davantage son orientation, c'est l'évaluation qu'il fait des avantages que peut procurer l'école.

En cela, la démarche entreprise par l'étudiant ou par l'étudiante tient compte de son univers culturel au sens où l'interprétation que le jeune fait de son environnement, ou encore de la situation dans laquelle il est engagé, guide ou oriente son action. La perception qu'il a de son vécu scolaire s'appuie sur les modèles culturels ayant cours dans son milieu; le jeune se fait une image de l'école à partir d'une appréciation des diverses composantes de la situation. Il évalue si l'école répond à ses attentes, correspond à ses valeurs, si l'enseignement, les services aux étudiants, le climat de l'école lui sont bénéfiques. Le diagnostic auquel il parvient se réflète dans l'action qu'il doit poser aux termes de ses études secondaires.

Accorde-t-il une grande valeur à l'école qu'il poursuivra, règle générale, plus volontiers des études postsecondaires. Il estime alors que les bénéfices à retirer d'une scolarisation plus poussée sont importants en termes de formation à parfaire.

En outre, les attitudes et les perceptions face à l'école ne seraient pas sans lien avec d'autres attitudes, telles que celles liées à l'image de soi, comme le montrent certaines recherches. De telles relations seraient une illustration des liens existant entre le système culturel et le système de la personnalité, tels que les conçoit Parsons dans la théorie de l'action sociale.

Il faut souligner, toutefois, que les éléments de l'univers culturel, en l'occurrence les attitudes et les perceptions vis-à-vis de l'école, n'expliquent pas à eux seuls le cheminement suivi au-delà de l'école secondaire. Il apparaît très difficile, en effet, d'échapper au déterminisme de la situation sociale - sexe et statut socio-économique d'origine entre autres - dans la mesure où celle-ci constitue un des principaux paramètres du processus de décision scolaire ou occupationnelle. Les analyses réalisées ont mis en évidence le fait que les attitudes et les perceptions face à l'école avaient toujours un poids relativement moins important que le statut socio-économique d'origine dans l'explication du cheminement suivi au sortir de l'école secondaire.

De plus, les attitudes et les perceptions face à l'école font sentir leur influence sur le cheminement, indépendamment du degré de réussite scolaire. C'est dire que, en dépit du poids énorme exercé par la réussite scolaire (au secteur général du moins), d'autres facteurs interviennent dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle. Ainsi en

serait-il, par exemple, des attitudes et des perceptions face à l'école. Si on extrapole à partir de la théorie de la rationalité de l'acteur de Boudon, on peut situer chacun de ces facteurs dans le calcul coût-risque-bénéfice fait par l'étudiant ou par l'étudiante qui doit décider de s'orienter ou non vers la poursuite d'études supérieures. Dans ce contexte, on l'a vu, la réussite scolaire sert à évaluer les risques d'échec possibles à un niveau scolaire supérieur. Quant aux attitudes et aux perceptions face à l'école, elles pourraient intervenir à deux niveaux dans ce calcul. D'une part, elles entreraient en jeu lors du calcul des bénéfices qu'on peut espérer retirer d'un investissement scolaire additionnel. En pareil cas, nous pourrions supposer que les bénéfices anticipés seront d'autant plus grands si l'étudiant ou l'étudiante considère l'école comme utile et formatrice. D'autre part, ces attitudes et perceptions interviendraient dans le calcul de ce qu'on pourrait qualifier de "coûts psychologiques". Sous cet angle, nous pourrions supposer que plus l'école sera considérée comme utile et formatrice, moins il en coûtera en efforts, moins il en pèsera à l'étudiant ou à l'étudiante de prolonger sa scolarisation en vue d'atteindre les buts qu'il ou qu'elle s'est fixés.

EN BREF

Attitudes et perceptions face à l'école et CHEMINEMENT

- De manière assez générale, le fait de percevoir l'école comme étant utile et formatrice incite les jeunes à poursuivre des études postsecondaires. Toutefois, il faut interpréter cette influence en fonction de la situation sociale des finissants de l'école secondaire.

- Secteur général

  La perception de l'utilité de l'école influence le cheminement dans le sens où ceux qui jugent que l'école est utile poursuivent un cheminement scolaire plus souvent que ceux qui jugent l'école inutile. Ce phénomène s'observe dans toutes les classes sociales (mais de façon plus marquée encore dans le cas d'un SSE d'origine élevé), tant chez les garçons que chez les filles et quel que soit le degré de réussite scolaire.

  Les jeunes qui jugent l'école formatrice poursuivent des études postsecondaires plus souvent que ceux qui estiment que l'école n'est pas formatrice. Cette situation se retrouve quels que soient le sexe et le SSE d'origine.

  La fonction première attribuée à l'école par l'élève n'influence en rien le cheminement.

- Secteur professionnel

  Les jeunes qui jugent l'école utile poursuivent des études collégiales plus souvent que ceux qui jugent l'école inutile. Une telle attitude, cependant, est le fait des garçons et non des filles et ce, quels que soient le SSE d'origine et le degré de réussite scolaire.

  L'influence de la perception de l'école comme milieu formateur sur le cheminement s'observe uniquement quand on contrôle l'effet du SSE d'origine. Lorsque le SSE est faible ou élevé, le fait de penser que l'école est formatrice incite à poursuivre des études collégiales, alors qu'une telle attitude incite plutôt à abandonner ses études lorsque le SSE est moyen. Ce phénomène s'observe indépendamment du sexe et de la réussite scolaire.

  La fonction première attribuée à l'école par le jeune n'influence pas le cheminement suivi après les études secondaires.

CHAPITRE V

LA HIERARCHIE SCOLAIRE ET OCCUPATIONNELLE ET LE CHEMINEMENT

La conception classique du lien entre la formation et l'emploi veut que la formation dispensée soit directement utilisée dans un emploi de la même spécialité et à un niveau de compétence correspondant. Cette conception est tout à fait appropriée dans une économie qui souffre d'une pénurie de qualifications et où la demande de main-d'oeuvre ultra-spécialisée est forte.

Toutefois, dans les pays fortement industrialisés, on peut observer, au moment où l'activité économique ralentit, qu'une série d'éléments, qu'on pourrait qualifier génériquement de comportements des agents économiques, perturbe la relation formation-emploi. Par exemple, lorsqu'un certain niveau d'éducation est atteint, les travailleurs sont aussi, sinon plus sensibles, au genre de vie que procure une activité professionnelle qu'à la nature même du travail. Par ailleurs, la gestion des ressources humaines de l'entreprise présente des formes extrêmement variées et peut être un facteur perturbateur ou, au contraire, régulateur de l'adéquation formation-emploi (politiques d'embauche, de promotion, de perfectionnement). On peut assister alors à la multiplication d'expériences de formation extra-scolaire et à un effort accru quant à l'adéquation entre formation et emploi.

La relation éducation-travail n'est pas sans importance. Dans la société postindustrielle décrite par Daniel Bell (1976), le savoir et la compétence, qui s'acquièrent par l'instruction, deviennent les fondements mêmes du pouvoir, au même titre que l'était la propriété foncière à l'ère préindustrielle et que l'étaient les fonctions politiques à l'ère industrielle. Cependant, ces *"filières du pouvoir"* coexisteraient dans la société actuelle et permettraient une évolution importante des situations

de classe et des statuts sociaux. A titre d'exemple: le fils du propriétaire d'une grande entreprise ne peut se contenter d'hériter de l'entreprise; il doit de plus développer les aptitudes nécessaires à la gestion et aussi acquérir une compétence technique, pour jouir du rang et du prestige rattachés à l'exercice de telles fonctions.

> *"L'ascension des élites nouvelles maîtresses du savoir spécialisé est la conséquence d'une évolution qui fait de la connaissance et de la planification les conditions mêmes de toute action organisée."* (Bell, 1976, p. 360)

Dans un tel contexte, il ne faut pas s'étonner de constater un effort massif de scolarisation intensive, la course folle vers les diplômes devant assurer l'accès à des professions bien cotées et bien rémunérées. On peut y voir aussi une solution facile de régulariser le passage de l'école à la vie active et d'adapter les jeunes aux secteurs d'emploi qu'offre la société économique et aux conditions qui y prévalent (Stafford, 1980).

L'idéologie esquissée peut se traduire par la correspondance entre le niveau de scolarité atteint et le niveau de l'emploi occupé dans la hiérarchie socio-occupationnelle. Ainsi, dans cette optique, les détenteurs des meilleurs diplômes devraient-ils décrocher les meilleurs emplois; en d'autres termes, ne devrait-il pas y avoir adéquation entre la hiérarchie scolaire et la hiérarchie occupationnelle?

Dans le contexte du cheminement scolaire et du cheminement occupationnel au sortir de l'école secondaire, quelle est l'influence de l'opinion exprimée par le jeune quant à l'adéquation entre la hiérarchie scolaire et la hiérarchie occupationnelle? L'importance relative de l'influence de ce

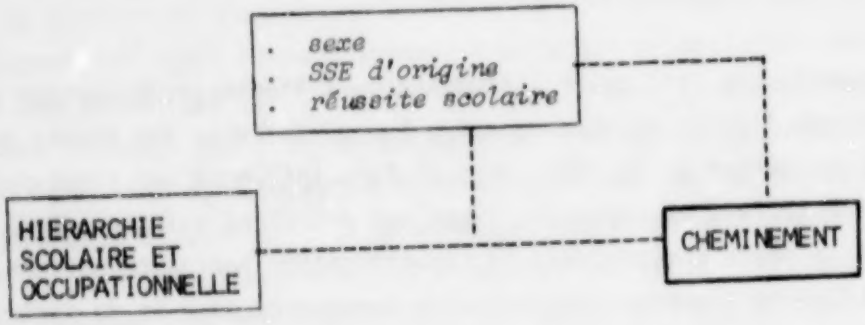
facteur doit être établie par rapport à l'impact des variables sexe, statut socio-économique d'origine et réussite scolaire, impact décrit et analysé précédemment. Plus précisément, nous nous posons les questions suivantes:

1) L'opinion exprimée à l'endroit de la hiérarchie scolaire et occupationnelle influence-t-elle la décision de poursuivre ou non ses études au-delà de l'école secondaire?

2) Cette influence existe-t-elle quels que soient le sexe, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire?

Schématiquement, on peut illustrer ainsi la présente analyse:

Schéma V



Dans les sections qui suivent, nous tenterons de répondre aux interrogations qui viennent d'être formulées. Dans un premier temps, les résultats des analyses effectuées seront présentés, tant pour le secteur général que pour le secteur professionnel et, dans un deuxième temps, seront discutées les principales conclusions qui se dégagent desdites analyses.

A. PRESENTATION DES RESULTATS

1. Présentation des résultats pour le secteur général

Pour mieux comprendre les phénomènes relatifs à l'influence de la hiérarchie scolaire et occupationnelle dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle à la fin des études secondaires générales, nous procéderons à deux analyses: l'étude de l'influence de ce facteur sur le cheminement sera d'abord effectuée compte tenu du sexe et du statut socio-économique d'origine (section 1.1) et puis, compte tenu du sexe et de la réussite scolaire (section 1.2).

1.1 La hiérarchie scolaire et occupationnelle (H) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et du statut socio-économique d'origine (O)

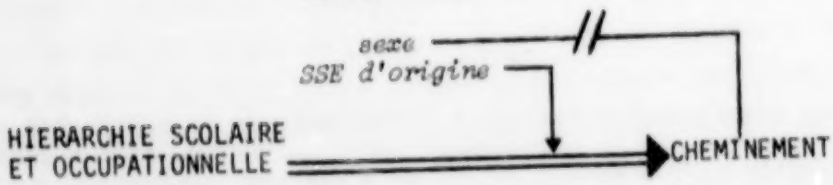
Le choix que doit poser l'étudiant ou l'étudiante du secteur général au sortir de l'école secondaire entre la poursuite de ses études ou l'entrée sur le marché du travail, peut-il être influencé par l'opinion qu'il ou qu'elle se fait au sujet des liens qui devraient exister entre le diplôme et la place occupée dans la stratification socio-occupationnelle? Cette influence s'exerce-t-elle indépendamment du sexe et du statut socio-économique d'origine?

L'analyse des facteurs en présence révèle que l'opinion exprimée au sujet de la hiérarchie scolaire et occupationnelle influence le cheminement suivi après les études secondaires générales, conjointement avec le statut socio-économique d'origine. Ce phénomène est observé quel que soit le

sexe. Par ailleurs, dans le cadre étudié ici, le sexe n'influence en rien le cheminement scolaire ou occupationnel (1).

Le modèle retenu peut être schématisé de la façon suivante:

Schéma V-1.1



Ainsi, chez ceux et celles dont le statut socio-économique d'origine est faible, les jeunes qui se disent favorables à ce que les meilleurs diplômes permettent de décrocher les meilleurs emplois, ont de plus grandes chances de choisir un cheminement scolaire après les études secondaires (58,9 chances sur 100), comparativement à ceux qui se déclarent non favorables à une telle idée (41,1 chances sur 100). Dans la classe supérieure, la même tendance est à peine perceptible. Si on est favorable à la hiérarchie scolaire et occupationnelle, on a un peu plus de chances, mais très légèrement, d'opter pour un cheminement scolaire (52,1 chances sur 100) que si on y est défavorable (47,9 chances sur 100). Par contre, dans la classe moyenne, une telle attitude n'influence en rien le cheminement.

---

(1) Le modèle retenu: (SOH), $OH\overline{C}$

La contribution de $OH\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,68.

En d'autres termes, l'opinion favorable à une adéquation entre la hiérarchie des diplômes et la hiérarchie des emplois incite à poursuivre des études collégiales, mais pour ainsi dire uniquement si le statut socio-économique d'origine est faible. Un tel phénomène est à toutes fins utiles absent dans les groupes sociaux plus favorisés. Ces constatations s'observent tant chez les garçons que chez les filles.

Tableau V-1.1

Proportions normalisées relatives à l'influence de la hiérarchie scolaire et occupationnelle sur le cheminement, dépendamment du statut socio-économique d'origine et indépendamment du sexe (secteur général)

(SOH), OHC̄		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
SSE faible	favorable	58,9	41,1
	non favorable	41,1	58,9
SSE moyen	favorable	49,8	50,2
	non favorable	50,2	49,8
SSE élevé	favorable	52,1	47,9
	non favorable	47,9	52,1

1.2 La hiérarchie scolaire et occupationnelle (H) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et de la réussite scolaire (R)

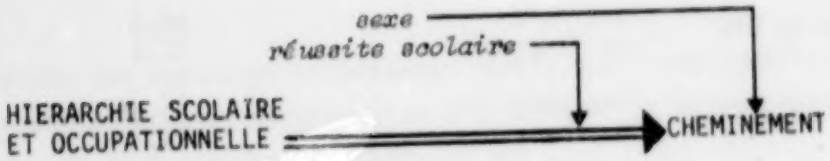
Au secteur général, le fait d'être plus ou moins favorable à la hiérarchie scolaire et occupationnelle influence le cheminement suivi après l'école secondaire, pour ainsi dire uniquement chez les étudiants et les étudiantes issus de milieux socio-économiquement faibles, comme le révèle

l'analyse précédente. Mais qu'en est-il de l'influence de la hiérarchie scolaire et occupationnelle, si l'on tient compte cette fois-ci du sexe et de la réussite scolaire?

L'analyse multivariée effectuée avec les variables sexe, réussite scolaire, hiérarchie scolaire et occupationnelle, et cheminement, révèle l'existence de relations entre ces variables. En effet, on observe l'influence, sur le cheminement, de la variable conjointe hiérarchie scolaire et occupationnelle et réussite scolaire et ce, indépendamment du fait qu'on soit un garçon ou une fille. Par ailleurs, le fait d'être de sexe masculin plutôt que de sexe féminin influence directement le cheminement et ce, quels que soient le degré de réussite scolaire et l'opinion exprimée face à la hiérarchie scolaire et occupationnelle. Ces facteurs influencent à peu près également le cheminement (1).

On peut illustrer ainsi le modèle d'analyse retenu:

Schéma V-1.2



(1) Le modèle retenu: (SRH), $RH\bar{C}$, $S\bar{C}$

La contribution de $RH\bar{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,87 et celle de $S\bar{C}$ est de 0,81.

En ce qui a trait à l'influence de la hiérarchie scolaire et occupationnelle sur le cheminement, les faits suivants sont observés chez les élèves qui poursuivent des études secondaires générales. Lorsque les résultats scolaires dépassent 65%, le fait d'être favorable ou non à la hiérarchie scolaire et occupationnelle n'influence à peu près pas le cheminement suivi après les études secondaires. Par contre, lorsque les résultats scolaires sont faibles, on s'engage davantage dans la poursuite d'études collégiales si on est favorable à l'adéquation meilleur diplôme-meilleur emploi (55,8 chances sur 100), que si on rejette une telle idée (44,2 chances sur 100). Ce phénomène se retrouve à la fois chez les filles et les garçons.

Tableau V-1.2

Proportions normalisées relatives à l'influence de la hiérarchie scolaire et occupationnelle sur le cheminement, dépendamment de la réussite scolaire et indépendamment du sexe (secteur général)

(SRH), $RH\overline{C}$, $S\overline{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
plus de 65%	favorable	48,6	51,4
	non favorable	51,4	48,6
65% et moins	favorable	55,8	44,2
	non favorable	44,2	55,8

2. Présentation des résultats pour le secteur professionnel

Chez les élèves inscrits au secteur professionnel, l'analyse de l'influence de la hiérarchie scolaire et occupationnelle sur le cheminement suivi au-delà des études secondaires se fera à partir d'un seul "univers" de variables (1). L'influence de ce facteur sur le cheminement scolaire ou occupationnel sera analysée en tenant compte du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 2.1).

2.1 La hiérarchie scolaire et occupationnelle (H) et le cheminement (C), compte tenu du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

L'étudiant ou l'étudiante engagé dans des études secondaires professionnelles est-il influencé par son attitude vis-à-vis de la hiérarchie scolaire et occupationnelle, lorsque vient le moment de décider de poursuivre ou non des études collégiales? La dite influence s'exerce-t-elle indépendamment du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire?

L'analyse des variables en présence révèle que l'attitude face à la hiérarchie scolaire et occupationnelle n'intervient en aucune façon dans le processus de décision des étudiants et des étudiantes inscrits au secteur professionnel. Ce phénomène s'observe quels que soient le statut

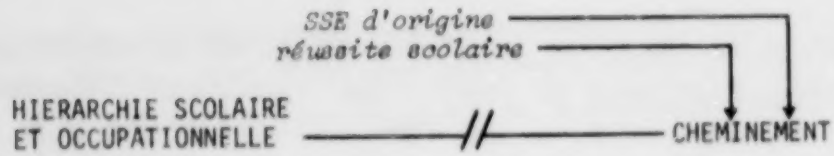
---

(1) Rappelons que d'autres univers de variables ont été analysés, mais qu'aucun modèle significatif ne ressortait.

socio-économique d'origine et la réussite scolaire. Quant à ces deux derniers facteurs, ils ont, chacun, un lien direct avec le cheminement, indépendamment donc l'un de l'autre et peu importe l'opinion exprimée face à la hiérarchie scolaire et occupationnelle. On observe par ailleurs que le statut socio-économique d'origine contribue beaucoup plus que la réussite scolaire à expliquer le cheminement suivi après les études secondaires professionnelles (1).

Schématiquement, le modèle retenu peut être représenté de la manière suivante:

Schéma V-2.1



C'est donc dire que le choix entre le CEGEP et le marché du travail, lorsque le jeune termine des études secondaires professionnelles, se fait en dépit de l'attitude favorable ou défavorable au sujet de l'adéquation "meilleur diplôme, meilleur emploi". Cela s'observe d'ailleurs quels que soient le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire.

---

(1) Le modèle retenu: (ORH), $O\overline{C}$, $R\overline{C}$

La contribution de $O\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,82 et celle de $R\overline{C}$ est de 0,27.

B. DISCUSSION

L'étude du cheminement scolaire ou occupationnel après l'école secondaire met en relief certains processus liés à l'attitude exprimée vis-à-vis de la hiérarchie scolaire et occupationnelle et ce, en tenant compte du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire.

Les analyses décrites précédemment révèlent, une fois de plus, que les processus en présence se différencient de manière significative selon le secteur d'enseignement fréquenté et ce, en fonction de l'influence de la perception de la hiérarchie scolaire et occupationnelle (1).

L'analyse du cheminement scolaire ou occupationnel des jeunes inscrits au secteur général conduit aux constatations suivantes, lorsqu'analysé en regard de l'attitude exprimée vis-à-vis de la hiérarchie scolaire et occupationnelle:

1) L'influence de la hiérarchie scolaire et occupationnelle est présente au moment d'opter pour un cheminement scolaire ou occupationnel après l'école secondaire. Mais cette influence ne se rencontre pas chez tous les groupes d'individus.

2) Le rôle de la hiérarchie scolaire et occupationnelle en matière de cheminement varie en fonction du statut socio-économique d'origine, d'une part, et du degré de réussite scolaire, d'autre part, et ce, quel que soit le sexe. C'est ainsi qu'une opinion favorable quant à l'adéquation "meilleur diplôme, meilleur emploi" incite à la poursuite d'études postsecondaires, seulement dans le cas des jeunes issus d'un milieu socio-économiquement faible et dans le cas des jeunes qui réussissent moins bien en classe.

(1) Voir Annexe F, tableau V.

Dans le cas des étudiants et des étudiantes inscrits au secteur professionnel, la seule analyse retenue met en évidence la réalité suivante:

1) Le cheminement scolaire ou occupationnel suivi après les études secondaires n'est aucunement influencé par l'attitude favorable ou défavorable exprimée quant à la hiérarchie scolaire et occupationnelle.

2) Cela est vrai dans toutes les classes sociales et quel que soit le degré de réussite scolaire.

Les principales conclusions qui se dégagent des analyses réalisées montrent que l'influence de la hiérarchie scolaire et occupationnelle sur le cheminement n'est pas la même chez les élèves inscrits au secteur général et chez ceux inscrits au secteur professionnel. On peut se demander, une fois de plus, comment il se fait que la fréquentation de l'un ou de l'autre secteur d'enseignement au niveau secondaire, conduise à des processus de décision différents.

Chez les étudiants et les étudiantes inscrits au secteur professionnel, il n'importe pas qu'on soit favorable ou non à l'idée d'une adéquation entre les diplômes et les emplois; l'orientation à prendre après le secondaire V n'en est pas affectée. Une telle constatation peut laisser supposer que, lorsqu'on est engagé dans un programme d'études secondaires professionnelles, on s'est rendu à l'évidence que le diplôme à obtenir n'est pas très coté sur le marché du travail. A quoi bon alors spéculer au sujet de la concordance qui devrait exister entre le diplôme et l'emploi! Même chez la petite minorité qui poursuivra des études collégiales, il ne semble pas qu'on soit plus favorable à l'adéquation meilleur diplôme, meilleur emploi et ce, en dépit du fait qu'on veuille décrocher un diplôme qui a une plus grande valeur auprès des employeurs.

Cependant, la situation est différente chez ceux et celles qui sont engagés dans des études secondaires générales. L'opinion exprimée à l'égard de la hiérarchie scolaire et occupationnelle influence la poursuite ou la non-poursuite d'études postsecondaires, tant chez les filles que chez les garçons, mais chez certains groupes d'acteurs sociaux seulement. Ainsi, chez les jeunes issus des classes les moins favorisées et chez ceux dont la réussite scolaire est médiocre, le fait de penser que les meilleurs emplois doivent être accordés à ceux qui détiennent les meilleurs diplômes, encourage la poursuite d'études collégiales. Tout se passe comme si chez ces individus, pour qui la réalité scolaire est souvent plus pénible que ce n'est le cas pour leurs camarades, l'investissement scolaire ne valait que dans la mesure où il est très rentable. Malgré le handicap socio-économique et le handicap scolaire, on entreprendra des études postsecondaires avec des attentes très précises: le coût de telles études et le risque élevé d'échec doivent être compensés par la perspective de pouvoir retirer d'un investissement scolaire des avantages spécifiques lorsqu'on s'insérera dans la structure de main-d'oeuvre. Le risque étant plus élevé pour eux d'entreprendre des études collégiales, les bénéfices à en retirer doivent aussi être élevés. Si, en dépit de toutes les difficultés, on veut décrocher un meilleur diplôme, c'est pour obtenir un meilleur emploi. Si on n'était pas convaincu de la forte relation diplôme-emploi, on se donnerait sans doute moins souvent la peine de poursuivre des études postsecondaires.

Quant à ceux et à celles qui réussissent très bien en classe d'une part, et quant à ceux et à celles qui sont issus de milieux plus favorisés d'autre part, il semble que la conception qu'on se fait de la hiérarchie scolaire et occupationnelle ne soit pas un facteur significatif dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle. Dans ces cas, ce serait la conjugaison d'autres facteurs liés à certaines valeurs qui interviendraient.

Dans le programme d'études générales, on se retrouverait donc face à deux catégories d'étudiants et d'étudiantes. D'une part, il y a ceux et celles qui se laissent porter par un milieu d'origine plutôt favorisé et par une réussite scolaire satisfaisante; ces deux facteurs suffiraient à créer les conditions facilitant l'orientation vers des études collégiales. D'autre part, il y a ceux et celles pour qui ces deux conditions font défaut; ils doivent alors puiser ailleurs les éléments qui faciliteront leur progression dans la voie scolaire et c'est ici qu'on fait appel aux modèles culturels, entre autres la conception qu'on se fait de la hiérarchie scolaire et occupationnelle.

La conception de la hiérarchie scolaire et occupationnelle exprimée par les étudiants et par les étudiantes se modèle sur les schèmes culturels qui ont cours dans une société donnée. Dans ce cadre, le processus de décision scolaire ou occupationnelle repose, en partie, et pour certains élèves inscrits au secteur général seulement, sur l'image qu'on se fait de la relation entre instruction et niveau d'emploi. Cet élément culturel servirait de substrat, en quelque sorte, au processus de décision pour ceux et pour celles qui ne peuvent compter sur de bons résultats scolaires et sur un milieu social culturellement très proche du milieu scolaire.

Par ailleurs, dans la mesure où la nature de la demande de main-d'oeuvre reste incertaine, il faut s'attendre à ce que l'adéquation formation-emploi connaisse des zones de déséquilibre. Par exemple, au cours de la deuxième moitié de la décennie 70, les Etats-Unis ont connu un excédent important de qualifications postsecondaires, ce qui a entraîné une forte régression des perspectives d'emplois situés au sommet de la structure socio-occupationnelle. Malgré cela, l'instruction demeure un moyen privilégié de promotion sociale et d'acquisition de compétences professionnelles.

Il faut donc situer, nous semble-t-il, l'influence de la conception de la hiérarchie scolaire et occupationnelle sur le cheminement suivi après l'école secondaire dans une perspective globale qui tienne compte à la fois des politiques d'éducation et de main-d'oeuvre et de l'évolution économique et sociale. La conjoncture du marché de l'emploi, les réformes qu'a connues le système scolaire, les nouvelles valeurs de travail qui émergent, la déqualification des emplois, voilà autant de facteurs qui mettent en relief et accentuent la coupure entre l'école et la vie professionnelle.

En outre, il semble qu'il faille accorder une attention particulière au fait que la structure scolaire québécoise actuelle, par le biais des secteurs d'enseignement, mette en évidence des processus différents en matière de cheminement, en ce qui a trait aux valeurs qui établissent une relation entre instruction et emploi. Tout se passe comme si on n'avait pas recours à cet élément culturel qu'est la conception de la hiérarchie scolaire et occupationnelle, quand la destination propre à chaque réseau d'enseignement est visée (c'est-à-dire la fin des études après le secondaire V professionnel et l'entrée au CEGEP après le secondaire V général). Par contre, quand cette destination "naturelle", structurellement parlant, est remise en question, on doit y avoir recours pour ajuster son choix aux orientations privilégiées par le secteur dans lequel on est engagé. Ce serait le cas des jeunes inscrits au secteur général qui "normalement" seraient destinés aux études collégiales, mais qui doivent surmonter le handicap socio-économique et scolaire et, pour ce faire, s'appuyer sur certains modèles culturels, en l'occurrence la conception de la hiérarchie scolaire et occupationnelle. Quant à la petite minorité des élèves inscrits au secteur professionnel qui poursuivent des études collégiales, et

ce, malgré le fait que le programme professionnel soit terminal, leur décision scolaire serait suffisamment valorisée dans un système ordonné en fonction de la poursuite d'études supérieures, pour qu'ils puissent prendre leur décision sans référence à un tel modèle culturel.

EN BREF

Hiérarchie scolaire et occupationnelle et CHEMINEMENT

- Le rôle de la conception de la hiérarchie scolaire et occupationnelle en matière de cheminement n'est pas le même dans chaque secteur d'enseignement et lorsqu'il y a influence, celle-ci ne s'observe pas indépendamment de la situation sociale et scolaire des finissants de secondaire V.

- Secteur général

  Les jeunes, tant les filles que les garçons, qui sont favorables à la hiérarchie scolaire et occupationnelle poursuivent un cheminement scolaire plus souvent que ceux qui y sont défavorables, mais seulement dans le cas d'un statut socio-économique faible, d'une part, et d'une réussite scolaire médiocre, d'autre part.

- Secteur professionnel

  Que les jeunes soient favorables ou non à la hiérarchie scolaire et occupationnelle, le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire se ressemblera. Ce phénomène s'observe quels que soient le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire.

CHAPITRE VI

LES ATTITUDES FACE A L'OCCUPATION ET LE CHEMINEMENT

L'activité de travail a longtemps constitué une importante source d'épanouissement des individus. Mais dans les sociétés industrialisées, le travail s'avère de plus en plus impuissant à satisfaire, chez les individus, des besoins aussi fondamentaux que ceux d'accomplissement personnel, d'affirmation de soi dans l'action - que Rousselet (1974) qualifie même de *"besoin naturel d'oeuvrer à une activité de son choix pour témoigner de son existence"* (p. 258) -, de dépassement et de créativité. Or la prise de conscience, chez l'être humain, de ses besoins et de ses appétits est de plus en plus vive. Aussi ne doit-on pas s'étonner, dès lors, d'observer des changements profonds dans les rapports que l'individu entretient avec le travail. N'est-il pas naturel que la personne cherche à s'adapter le mieux possible aux conditions qui lui sont imposées par une nouvelle organisation des tâches, laquelle est souvent incapable de satisfaire ses aspirations. Cet effort d'adaptation, dont on ne saurait contester la légitimité, n'est toutefois pas sans poser de problèmes, notamment, aux chefs d'Etats et aux chefs d'entreprises, dans la mesure où un tel effort a donné lieu à ce qu'il est maintenant convenu d'appeler la *"désacralisation"* ou encore la dévalorisation du travail (1).

Les résultats des diverses études et enquêtes menées sur le sujet attestent les mêmes réalités: réussite dans la vie et bonheur sont de moins en moins associés à réussite dans le travail et à bonheur dans le travail; en outre, pour la majorité des jeunes, ne pas aimer son travail

---

(1) On trouvera une réflexion en profondeur sur ce sujet dans l'ouvrage de Jean Rousselet (1974). L'allergie au travail.

ne signifie pas avoir raté sa vie. Pour ces jeunes, d'ailleurs, le métier ou la profession exercés constituent des activités moins importantes que la vie de famille et même, chez certains groupes, des activités moins importantes que les loisirs et les relations avec les amis. Cette désaffection se traduit également par une moins grande implication dans l'entreprise, par un refus, et de la compétition au travail, et des "plans de carrière" traditionnellement suivis par les aînés.

Il apparaît donc que l'occupation et le travail n'ont plus *"la place centrale qu'un passé dur et pauvre leur ont imposé"* (Roberge, 1979 a, p.44). Le travail n'est plus un objet sacré, une "vertu" morale, philosophique ou religieuse, mais bien un moyen indispensable de gagner sa vie (Rousseau et al., 1975). Même si le travail se voit dévalorisé par rapport aux autres sphères de l'activité humaine, même si l'éthique du travail se modifie considérablement, les jeunes continuent toutefois d'exiger *"un travail intéressant, valorisant et autonome"* (O.P.D.Q., 1978, p. 197). Mais, répétons-le, un travail qui est davantage perçu comme un moyen de gagner sa vie que comme un moyen d'épanouissement personnel (Bucher et al., 1980).

Les jeunes Québécois et Québécoises ne font pas exception à la règle. Ainsi, les jeunes francophones de toutes les classes sociales accordent beaucoup moins d'importance à l'occupation que ne le font leurs aînés. Des variations apparaissent toutefois dans le degré d'adhésion à ces valeurs, compte tenu du sexe. En effet, l'occupation est plus valorisée chez les garçons que chez les filles. A l'inverse, chez les parents, ce sont les femmes qui valorisent plus l'occupation que les hommes. Compte tenu du statut socio-économique d'origine, on ne note pas de différences appréciables chez les jeunes francophones, dans leur degré de valorisation

de l'occupation. Par contre, chez leurs parents, on observe que plus on s'élève dans l'échelle socio-économique, moins l'occupation est valorisée (Bernier, 1980).

En outre, les jeunes, en vieillissant et en se socialisant, selon les termes de Bernier, rejoignent la position de leurs parents en ce qui concerne leur définition de l'emploi idéal, puisqu'ils accordent de moins en moins d'importance, avec le temps, aux motifs extrinsèques (salaire, sécurité matérielle, prestige). Ils aspirent donc, tout comme leurs parents, à un travail qui leur permettrait d'abord et avant tout de s'épanouir et d'être utiles aux autres. La valorisation des aspects internes du travail constitue en quelque sorte *"la norme à laquelle adhèrent une majorité d'adultes et de jeunes"* (Bernier, 1980, p. 143). Les motifs d'implication sociale apparaissent toutefois plus importants aux yeux des jeunes qu'à ceux des adultes, tout comme ils apparaissent plus importants aux yeux des filles qu'à ceux des garçons. Ces motifs ont par ailleurs tout autant de poids pour une classe sociale que pour les autres. Quant aux motifs extrinsèques, ils sont davantage utilisés pour définir un emploi idéal par les garçons, ainsi que par ceux et par celles dont le statut socio-économique est faible. Ce qui fait dire à Roberge (1979 a) que *"chaque couche sociale apprendrait à valoriser et à transmettre à ses jeunes les critères les mieux adaptés à ce qu'ont à offrir les occupations auxquelles elle a normalement droit"* (p. 77).

Compte tenu de toutes ces transformations qui s'opèrent dans la conception du travail, il apparaît des plus intéressant d'étudier l'incidence des valeurs et des attitudes face au travail sur le cheminement suivi au-delà des études secondaires. Dans le cadre de la théorie de l'action, on peut penser que les modèles culturels intériorisés relativement au travail et à

l'occupation fournissent la motivation nécessaire à l'orientation au sortir de l'école secondaire. De nombreuses études portant sur les choix professionnels ont mis en évidence le lien étroit qui existe entre les valeurs entretenues à l'égard du travail et le choix d'un domaine d'études ou d'une carrière: *"... les gens s'orientent généralement vers le domaine susceptible d'assurer le mieux la réalisation de leurs valeurs et l'atteinte de leurs objectifs"* (St-Onge, 1979, p. 36). A titre d'exemple, cet auteur observe, en milieu québécois, que comparativement aux garçons, *"les jeunes filles, de par l'influence du rôle social, accordent plus d'importance à l'ambiance humaine et situationnelle"* (p. 146) et s'orientent, de fait, beaucoup plus souvent que les garçons vers des professions de type social. De la même manière, Mortimer et Lorence (1979) ont constaté, dans une étude longitudinale, que les jeunes Américains qui, à la fin de leurs études collégiales, ont des valeurs extrinsèques à l'égard du travail, choisissent une carrière à haut revenu plus fréquemment que les autres.

Dans la présente recherche, nous essaierons de voir si les valeurs et les attitudes face au travail permettent d'expliquer les choix qu'effectuent les étudiants et les étudiantes de secondaire V, relativement à la poursuite d'études collégiales ou à l'accès immédiat au marché du travail. L'analyse que nous ferons du rôle joué par les valeurs et par les attitudes face au travail dans le cheminement suivi au-delà des études secondaires, se fera à partir de deux indicateurs: la valorisation de l'occupation et les caractéristiques de l'emploi idéal. Le premier de ces indicateurs mesure le degré de valorisation de l'occupation en tant que telle ou, si l'on veut, l'importance accordée à l'occupation comme critère de réussite. Le second indicateur définit la dimension, l'aspect qui est le plus fortement valorisé dans l'occupation: s'agit-il d'un aspect interne de l'emploi (travail épanouissant, original, créateur), s'agit-il de sa possibilité d'utilité sociale ou

encore, s'agit-il d'un aspect externe de l'emploi (travail permettant de gagner un salaire élevé, d'acquérir prestige, statut, sécurité)?

Dans ce cadre, les questions que nous nous posons sont les suivantes:

1) L'importance accordée à l'occupation incite-t-elle à privilégier soit un cheminement scolaire, soit un cheminement occupationnel, au sortir des études secondaires?

2) Les liens observés à ce sujet varient-ils en fonction du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire?

3) Le cheminement suivi est-il fonction de la conception que l'on se fait de l'emploi idéal?

4) Les relations observées à ce sujet varient-elles en fonction du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire?

Ces questions peuvent être schématisées comme suit:

Schéma VI-a

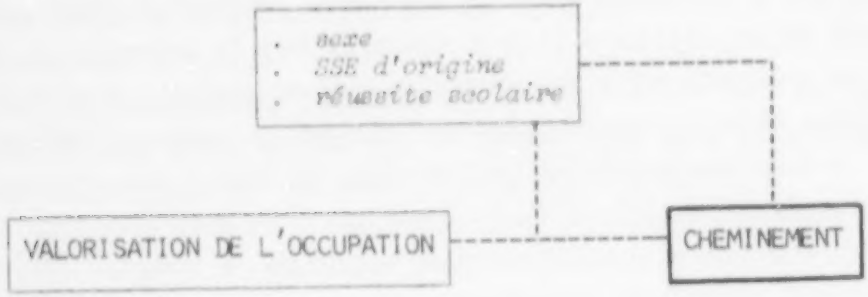
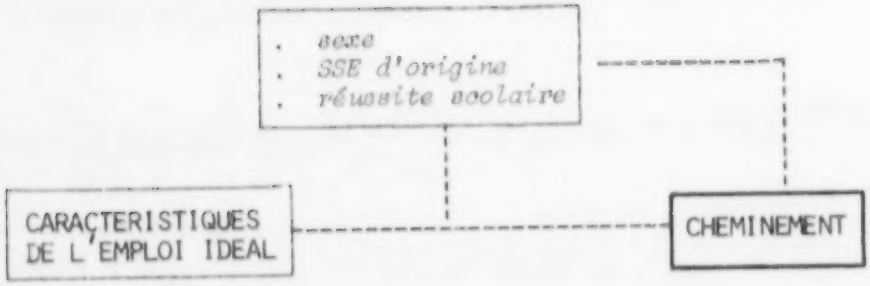


Schéma VI-b



Pour répondre à ces interrogations, nous procéderons d'abord à la présentation des résultats relatifs aux diverses analyses statistiques retenues, d'une part pour le secteur général, d'autre part pour le secteur professionnel, puis nous commenterons les résultats de ces analyses.

A. PRESENTATION DES RESULTATS

1. Présentation des résultats pour le secteur général

Pour mettre en lumière certains phénomènes relatifs au rôle joué par les valeurs et les attitudes face au travail, dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle des jeunes du secteur général, nous étudierons les relations entre la valorisation de l'occupation (premier indicateur retenu) et le cheminement, compte tenu du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 1.1); puis nous étudierons les relations entre les caractéristiques attribuées à l'emploi idéal (second indicateur retenu) et le cheminement, compte tenu du sexe et de la

réussite scolaire (section 1.2), puis compte tenu du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 1.3).

1.1 La valorisation de l'occupation (V) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S), du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

Le fait d'accorder beaucoup ou peu d'importance à l'occupation incite-t-il les jeunes du secteur général à s'orienter vers un cheminement scolaire ou vers un cheminement occupationnel au sortir de leurs études secondaires? Compte tenu du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire, retrouve-t-on des variations quant au rôle joué par ce facteur dans l'orientation des jeunes?

L'analyse des données révèle que la valorisation de l'occupation influence le cheminement suivi après l'école secondaire, mais de manière conjointe avec le statut socio-économique d'origine et ce, indépendamment de la réussite scolaire et du sexe. Le modèle retenu indique en outre que les deux derniers facteurs cités, soit le sexe et la réussite scolaire, influencent directement le cheminement, indépendamment l'un de l'autre et quels que soient le degré de valorisation de l'occupation et le statut socio-économique d'origine. Le poids de la variable conjointe formée par le statut socio-économique d'origine et la valorisation de l'occupation, est comparable au poids du sexe sur le cheminement, mais demeure nettement inférieur au poids de la réussite scolaire (1).

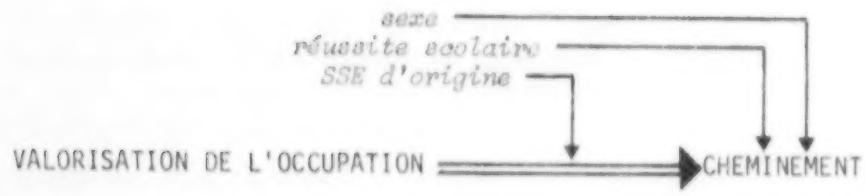
---

(1) Le modèle retenu: (SORV), $R\bar{C}$, $S\bar{C}$, $OV\bar{C}$

La contribution de $R\bar{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,94; celle de $S\bar{C}$ est de 0,403 et celle de $OV\bar{C}$ est de 0,397.

Ce modèle peut être représenté, schématiquement, sous la forme suivante:

Schéma VI-1.1



L'examen des proportions normalisées nous permet de voir comment l'influence, sur le cheminement, de la place accordée à l'occupation, se différencie en fonction de la classe sociale. Il appert à l'étude de ces proportions que la valorisation de l'occupation a un effet semblable sur le cheminement suivi par ceux et par celles dont le statut socio-économique d'origine est faible ou moyen, cet effet s'inversant chez ceux et celles dont le statut socio-économique d'origine est élevé. Quand on est issu d'un milieu socio-économique faible ou moyen, on préfère poursuivre ses études d'autant plus souvent qu'on accorde peu d'importance à l'occupation plutôt que beaucoup d'importance. La probabilité d'opter pour un cheminement scolaire est alors de 56,2 chances sur 100, si le SSE est faible et de 54,1 chances sur 100, si le SSE est moyen, ces probabilités diminuant, respectivement pour chaque strate sociale, à 43,8 et à 45,9 chances sur 100, lorsque les jeunes accordent beaucoup d'importance à l'occupation. A l'inverse, quand on est issu d'un milieu socio-économique très favorisé, on opte pour la poursuite des études d'autant plus souvent qu'on accorde beaucoup d'importance à l'emploi plutôt que peu d'importance. Dans ce cas, la probabilité d'opter pour un cheminement scolaire est de 54,7 chances sur 100, cette probabilité diminuant à 45,3 chances sur 100 pour ceux et

pour celles de la même strate sociale qui accordent peu d'importance à l'emploi. Ce phénomène s'observe, rappelons-le, quels que soient le sexe et le niveau de réussite scolaire.

Tableau VI-1.1

Proportions normalisées relatives à l'influence de la valorisation de l'occupation sur le cheminement, dépendamment du statut socio-économique d'origine et indépendamment du sexe et de la réussite scolaire (secteur général)

(SORV), $R\bar{C}$, $S\bar{C}$, $OV\bar{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
SSE faible	forte valorisation	43,8	56,2
	faible valorisation	56,2	43,8
SSE moyen	forte valorisation	45,9	54,1
	faible valorisation	54,1	45,9
SSE élevé	forte valorisation	54,7	45,3
	faible valorisation	45,3	54,7

1.2 Les caractéristiques de l'emploi idéal (E) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et de la réussite scolaire (R)

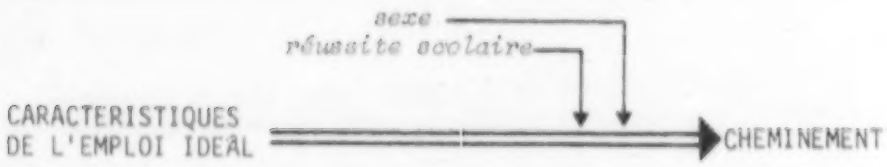
Un second indicateur des attitudes face à l'occupation a été retenu: la définition de l'emploi idéal. Les caractéristiques servant à définir cet emploi idéal ont été ramenées, rappelons-le, à trois dimensions, à savoir: les motifs d'actualisation de la personne (utiliser ses aptitudes personnelles, être créateur et original), les motifs d'utilité sociale (être utile aux autres, travailler avec les gens plutôt qu'avec

les choses, contribuer directement à la solution des problèmes de la société) et les motifs extrinsèques (gagner un salaire élevé, procurer une bonne place dans la société et du prestige, avoir un futur stable et assuré). Existe-t-il, compte tenu du sexe et de la réussite scolaire, un lien entre le fait de privilégier l'une ou l'autre de ces dimensions dans la définition de l'emploi idéal et le cheminement suivi après l'école secondaire par les jeunes inscrits au secteur général?

L'analyse des données indique que c'est, d'une part, en interaction avec le sexe et, d'autre part, en interaction avec la réussite scolaire que la définition de l'emploi idéal est liée au cheminement. Ces facteurs conjoints sont d'importance égale dans l'explication du cheminement (1).

Le modèle retenu peut être représenté comme suit, sous forme schématique:

Schéma VI-1.2



(1) Le modèle retenu: (SRE), $S\overline{E}\overline{C}$, $R\overline{E}\overline{C}$

La contribution de $S\overline{E}\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,97 et celle de $R\overline{E}\overline{C}$ est de 0,96.

Cela signifie donc que le lien entre l'emploi idéal et le cheminement suivi se différencie selon que l'on est un garçon ou une fille et se différencie également selon le degré de réussite scolaire. Vu cette double interaction, la lecture des proportions normalisées est plus difficile à effectuer que lorsque des modèles plus simples sont vérifiés. Nous essaierons néanmoins de rendre compte du contenu de chacune de ces deux interactions, soit, d'une part, du lien qui s'observe entre l'emploi idéal et le cheminement, selon le sexe, mais indépendamment de la réussite scolaire (interaction $SE\overline{C}$) et, d'autre part, du lien qui s'observe selon la réussite scolaire, mais indépendamment du sexe (interaction $RE\overline{C}$).

En ce qui concerne la relation entre l'emploi idéal et le cheminement, différenciée en fonction du sexe ($SE\overline{C}$), la première constatation que l'on peut faire c'est que, pour chaque niveau de réussite scolaire, les écarts observés dans les proportions normalisées sont beaucoup plus considérables pour le groupe des filles que pour le groupe des garçons. Ce qui signifie que les dimensions valorisées dans l'emploi ont une incidence beaucoup plus forte sur le cheminement suivi par les filles que sur le cheminement suivi par les garçons.

La seconde constatation qui se dégage, c'est que le contenu comme tel des relations diffère pour les garçons et pour les filles. Ainsi, le fait d'accorder beaucoup d'importance à l'utilité sociale de l'emploi a plus de poids dans la décision prise par une fille de poursuivre ou non ses études que dans celle prise par un garçon. En effet, les filles motivées par l'utilité sociale du travail sont plus incitées que les autres filles à poursuivre un cheminement scolaire, ce qui n'est pas le cas chez les garçons. Par exemple, lorsque la réussite scolaire est bonne, celles qui

accordent beaucoup d'importance à l'utilité sociale du travail ont 57,9 chances sur 100 de poursuivre leurs études, comparativement à 46,0 et à 46,1 chances sur 100 pour celles qui privilégient l'actualisation de soi ou la sécurité matérielle, le prestige rattachés à un emploi. Ce phénomène est également présent lorsque la réussite scolaire est faible: celles qui accordent plus d'importance à l'utilité sociale du travail qu'aux autres dimensions ont 64,5 chances sur 100 de poursuivre des études, comparativement à 49,6 chances sur 100, chez celles qui privilégient l'actualisation de soi et à 35,9 chances sur 100, chez celles pour qui la sécurité matérielle ou le prestige viennent en premier lieu. Corollairement, lorsque chaque niveau de réussite scolaire est considéré isolément, valoriser dans le travail les aspects intrinsèques d'actualisation de soi ou les aspects extrinsèques, incite plus souvent les garçons que les filles à poursuivre leurs études.

Pour ce qui est de la relation entre l'emploi idéal et le cheminement, différenciée en fonction de la réussite scolaire ($R\bar{E}C$), on peut dire, à l'examen des proportions normalisées, que, autant pour les garçons que pour les filles, la relation entre l'emploi idéal et le cheminement est plus marquée lorsque les résultats scolaires sont faibles que lorsqu'ils sont bons ou excellents. Ce qui signifie que la dimension qu'on valorise dans l'occupation a plus de poids dans la décision de poursuivre ou non ses études chez ceux et celles qui ne réussissent pas bien à l'école que chez les autres. La différence la plus marquée se situe au niveau de l'impact, sur le cheminement, de la valorisation des aspects extrinsèques de l'occupation. Dans ce cas, lorsque la réussite scolaire est faible, favoriser cette dimension plutôt que les autres dimensions, oriente beaucoup plus souvent les jeunes vers un cheminement occupationnel,

comparativement à ce qu'on observe lorsque la réussite scolaire est bonne. En effet, chez les garçons dont la réussite scolaire est faible, ceux qui privilégient la sécurité matérielle ou le prestige ont 57,3 chances sur 100 d'opter pour un cheminement occupationnel, comparativement à 44,8 et à 47,9 chances sur 100 chez ceux qui privilégient d'autres dimensions du travail. Chez les filles qui ne réussissent pas bien à l'école, celles qui accordent beaucoup d'importance à la sécurité matérielle ou au prestige ont 64,1 chances sur 100 de s'orienter vers un cheminement occupationnel, ces chances relatives diminuant à 50,4 chez celles qui privilégient l'actualisation de la personne et à 35,5 chez celles qui privilégient l'utilité sociale du travail.

Tableau VI-1.2

Proportions normalisées relatives à l'influence des caractéristiques de l'emploi idéal sur le cheminement, dépendamment du sexe et de la réussite scolaire (secteur général)

(SRE), SE$\overline{C}$, RE$\overline{C}$			cheminement scolaire	cheminement occupationnel
garçons	plus de 65%	actualisation de soi	51,6	48,4
		utilité sociale	45,2	54,8
		sécurité matérielle, prestige	53,2	46,8
	65% et moins	actualisation de soi	55,2	44,8
		utilité sociale	52,1	47,9
		sécurité matérielle, prestige	42,7	57,3
filles	plus de 65%	actualisation de soi	46,0	54,0
		utilité sociale	57,9	42,1
		sécurité matérielle, prestige	46,1	53,9
	65% et moins	actualisation de soi	49,6	50,4
		utilité sociale	64,5	35,5
		sécurité matérielle, prestige	35,9	64,1

1.3 Les caractéristiques de l'emploi idéal (E) et le cheminement (C), compte tenu du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

Si on tient compte simultanément du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire, quels liens observe-t-on entre les caractéristiques attribuées à l'emploi idéal et le cheminement suivi au sortir des études secondaires générales? Nous avons constaté, à la section précédente, que les dimensions valorisées dans l'occupation ont un impact différent sur la décision scolaire ou occupationnelle, selon que la réussite est plus ou moins bonne à l'école. Ce phénomène est-il présent à l'intérieur de chaque strate socio-économique?

L'analyse effectuée permet de répondre affirmativement à cette dernière question. Quel que soit, en effet, le statut socio-économique d'origine, les caractéristiques de l'emploi idéal influencent le cheminement suivi, mais de manière conjointe avec la réussite scolaire. Néanmoins, le statut socio-économique d'origine influence directement le cheminement, c'est-à-dire indépendamment de la réussite scolaire et de la définition d'un emploi idéal. Cette influence est d'ailleurs plus forte que ne l'est l'influence conjointe de l'emploi idéal et de la réussite scolaire (1).

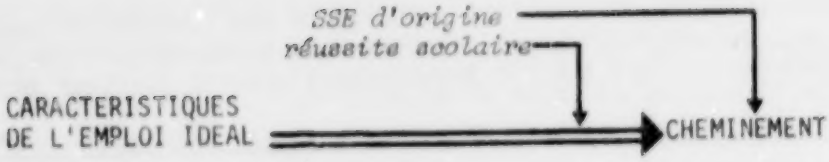
Le schéma suivant présente le modèle retenu:

---

(1) Le modèle retenu: (ORE), $O\overline{C}$, $RE\overline{C}$

La contribution de $O\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,60 et celle de $RE\overline{C}$ est de 0,32.

Schéma VI-1.3



La lecture des proportions normalisées laisse voir que les aspects valorisés dans l'occupation n'ont pour ainsi dire pas de poids dans la décision de poursuivre ou non ses études, lorsque la réussite scolaire est bonne. En effet, pour ceux qui obtiennent des notes de plus de 65%, la probabilité d'opter pour un cheminement scolaire, par exemple, varie entre 47,9 et 51,5 chances sur 100, selon la dimension du travail qui est privilégiée. Les chances relatives en matière de cheminement sont donc fort comparables pour ceux qui réussissent bien à l'école, quelle que soit la nature de leur orientation au travail. La situation est tout autre pour ceux qui réussissent moins bien à l'école. Pour ces derniers, la probabilité de poursuivre un cheminement scolaire est beaucoup plus grande si les dimensions d'actualisation de soi ou d'utilité sociale sont fortement valorisées (les chances respectives s'évaluent à 52,1 et à 56,8 chances sur 100) et elle est beaucoup plus faible si des motifs extrinsèques sont valorisés (41,1 chances sur 100). En d'autres termes, lorsque la réussite scolaire est faible, ceux qui attachent beaucoup d'importance à la sécurité matérielle et au prestige que peut procurer un emploi, sont beaucoup plus enclins que les autres à cesser leurs études et à accéder au marché du travail dès la fin du cours secondaire. Ces phénomènes s'observent, de plus, quel que soit le statut socio-économique d'origine.

Tableau VI-1.3

Proportions normalisées relatives à l'influence des caractéristiques de l'emploi idéal sur le cheminement, dépendamment de la réussite scolaire et indépendamment du statut socio-économique d'origine (secteur général)

(ORE), $\overline{OC}$, $\overline{REC}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
plus de 65%	actualisation de soi	47,9	52,1
	utilité sociale	51,5	48,5
	sécurité matérielle, prestige	50,6	49,4
65% et moins	actualisation de soi	52,1	47,9
	utilité sociale	56,8	43,2
	sécurité matérielle, prestige	41,1	58,9

2. Présentation des résultats pour le secteur professionnel

Deux indicateurs, rappelons-le, ont été utilisés, dans la présente étude, pour mesurer les attitudes des jeunes face à l'occupation: l'importance qu'ils accordent au travail comme critère de réussite (valorisation de l'occupation) et les dimensions qu'ils valorisent le plus dans le travail (caractéristiques de l'emploi idéal).

En ce qui concerne le secteur professionnel, six analyses distinctes seront présentées en vue d'évaluer le rôle joué par ces deux facteurs dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle. En premier lieu, l'influence du degré de valorisation de l'occupation sur le cheminement

suivi par les jeunes du secteur professionnel sera analysée, compte tenu du sexe et du statut socio-économique d'origine (section 2.1), compte tenu du sexe et de la réussite scolaire (section 2.2) et enfin, compte tenu du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 2.3). En second lieu, ce sont les liens entre les caractéristiques de l'emploi idéal et le cheminement qui seront analysés, compte tenu du sexe et du statut socio-économique d'origine (section 2.4), compte tenu du sexe et de la réussite scolaire (section 2.5) et enfin, compte tenu du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 2.6).

Nous présenterons maintenant les résultats de ces diverses analyses.

2.1 La valorisation de l'occupation (V) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et du statut socio-économique d'origine (O)

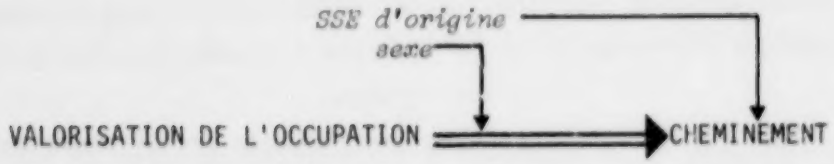
Le cheminement suivi par les jeunes du secteur professionnel au-delà de leur cours secondaire est-il lié à l'importance qu'ils accordent à l'occupation? Les relations observées à ce sujet se différencient-elles si on tient compte du sexe et du statut socio-économique d'origine?

L'analyse multivariée incluant ces quatre [illegible] voir que la valorisation de l'occupation influence le ch[illegible] conjointement avec le sexe des individus. Mais cette influence est [illegible] indépendante du statut socio-économique d'origine. Pour sa part, le statut socio-économique d'origine exerce un effet direct sur le cheminement, au sens où cet effet est le même quels que soient le sexe et le degré de valorisation de l'occupation. D'ailleurs, dans l'explication du cheminement suivi par les jeunes

du secteur professionnel, le statut socio-économique d'origine a beaucoup plus d'importance que n'en a l'action conjointe du sexe et de la valorisation de l'occupation (1).

Ce modèle peut être schématisé comme suit:

Schéma VI-2.1



L'examen des proportions normalisées nous permet de voir le sens de la relation entre le degré de valorisation de l'occupation et le cheminement, compte tenu du sexe des individus. On observe que l'importance accordée à l'occupation est un facteur qui a plus de poids dans le cheminement choisi par les filles qu'il n'en a dans le cheminement choisi par les garçons. Malgré cette différence quant à l'ampleur des phénomènes observés, il n'en demeure pas moins que la variation joue dans le même sens: autant chez les filles que chez les garçons, ce sont ceux qui valorisent le moins l'occupation qui ont les probabilités les plus fortes d'opter pour la poursuite de leurs études. Ainsi, les garçons qui accordent peu d'importance à l'occupation ont-ils, relativement parlant, 54,1 chances

---

(1) Le modèle retenu: (SOV), $O\overline{C}$, $SV\overline{C}$

La contribution de $O\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,83 et celle de $SV\overline{C}$ est de 0,29.

sur 100 d'opter pour un cheminement scolaire, tandis que ces chances diminuent à 45,9 sur 100 pour ceux qui accordent beaucoup d'importance à l'emploi. Quant aux filles, si elles accordent peu d'importance à l'emploi, elles ont, toujours relativement parlant, 61,7 chances sur 100 de poursuivre leurs études, tandis que ces chances relatives ne sont que de 38,3 sur 100 pour celles qui accordent beaucoup d'importance à l'emploi. L'ensemble de ces phénomènes s'exerce quelles que soient les strates socio-économiques considérées.

Tableau VI-2.1

Proportions normalisées relatives à l'influence de la valorisation de l'occupation sur le cheminement, dépendamment du sexe et indépendamment du statut socio-économique d'origine (secteur professionnel)

(SOV), $O\bar{C}$, $SV\bar{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
garçons	forte valorisation	45,9	54,1
	faible valorisation	54,1	45,9
filles	forte valorisation	38,3	61,7
	faible valorisation	61,7	38,3

2.2 La valorisation de l'occupation (V) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et de la réussite scolaire (R)

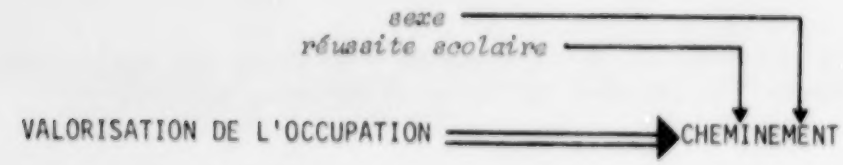
Nous venons d'observer que les jeunes du secteur professionnel qui valorisent le moins l'occupation comme critère de réussite sociale ont une probabilité plus forte que les autres d'accéder aux études collégiales.

Nous avons même constaté que ce phénomène est encore plus marqué chez les filles que chez les garçons. Toujours en contrôlant le sexe des individus, mais en contrôlant également leur degré de réussite scolaire, retrouve-t-on la même relation entre l'importance accordée à l'occupation et le cheminement suivi à la fin des études professionnelles de niveau secondaire?

L'analyse effectuée en tenant compte de l'ensemble de ces variables permet de constater qu'à réussite scolaire comparable, le degré de valorisation de l'occupation a le même effet sur le cheminement suivi par les garçons et par les filles. Le modèle retenu spécifie en outre que les facteurs sexe et réussite scolaire influencent directement le cheminement, quel que soit le degré de valorisation de l'occupation. Et, qui plus est, de ces trois facteurs, c'est le degré de valorisation de l'occupation qui a le plus de poids dans l'explication du cheminement suivi par ceux et par celles qui terminent des études professionnelles de niveau secondaire. Vient ensuite le sexe comme facteur explicatif et, en dernier lieu, se classe la réussite scolaire (1).

Le schéma suivant présente ce modèle:

Schéma VI-2.2



(1) Le modèle retenu: (SRV), $V\overline{C}$, $S\overline{C}$, $R\overline{C}$

La contribution de $V\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,87; celle de $S\overline{C}$ est de 0,79 et celle de $R\overline{C}$ est de 0,52.

La relation qui nous intéresse plus particulièrement dans cette section, soit celle qui existe entre le cheminement suivi et le degré de valorisation de l'occupation comme critère de réussite sociale, va dans le sens attendu. En effet, moins les étudiants et les étudiantes du secteur professionnel accordent d'importance à l'occupation, plus s'élève la probabilité de poursuivre leurs études au niveau collégial: 59,0 chances sur 100 comparativement à 41,0 chances sur 100 pour ceux et pour celles qui accordent beaucoup d'importance à l'occupation. Ce phénomène, rappelons-le, s'observe quels que soient le sexe et la réussite scolaire.

Tableau VI-2.2

Proportions normalisées relatives à l'influence de la valorisation de l'occupation sur le cheminement, indépendamment du sexe et de la réussite scolaire (secteur professionnel)

(SRV), $V\overline{C}$, $S\overline{C}$, $R\overline{C}$	cheminement scolaire	cheminement occupationnel
forte valorisation	41,0	59,0
faible valorisation	59,0	41,0

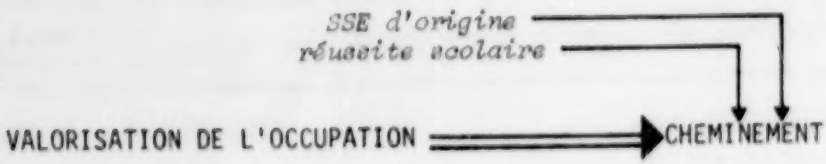
2.3 La valorisation de l'occupation (V) et le cheminement (C), compte tenu du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

Si nous prenons en considération cette fois le statut socio-économique d'origine des jeunes et leurs résultats scolaires, que peut-on dire de l'impact du degré de valorisation de l'occupation sur la décision prise par les étudiants et par les étudiantes du secteur professionnel, en ce qui concerne leur cheminement au-delà du cours secondaire?

L'analyse effectuée avec l'ensemble de ces variables laisse voir que le degré de valorisation de l'occupation a le même effet sur le cheminement que celui observé précédemment, quels que soient le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire. De la même manière, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire exercent eux aussi un effet direct sur le cheminement, indépendamment du degré de valorisation de l'occupation. De ces trois variables, c'est le statut socio-économique d'origine qui contribue le plus à l'explication des différences observées dans le cheminement. Le degré de valorisation de l'occupation y joue un rôle un peu moins important, tandis que la réussite scolaire a un impact passablement moins grand que l'impact des deux autres facteurs (1).

L'ensemble des relations incluses dans le modèle retenu peut être schématisé de la façon suivante:

Schéma VI-2.3



Comme nous l'avons noté à l'examen des proportions normalisées dans les deux sections précédentes, la relation entre la valorisation de l'occupation et le cheminement est fort simple: ceux et celles qui décident de poursuivre leurs études au-delà du cours secondaire accordent moins

---

(1) Le modèle retenu: (ORV), $O\overline{C}$, $V\overline{C}$, $R\overline{C}$

La contribution de $O\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,88; celle de $V\overline{C}$ est de 0,78 et celle de $R\overline{C}$ est de 0,35.

d'importance à l'occupation comme critère de réussite sociale, comparativement à ceux et à celles qui décident d'accéder au marché du travail dès qu'ils ont terminé leurs études secondaires professionnelles. Lorsque l'occupation est faiblement valorisée, les probabilités s'évaluent à 57,9 chances sur 100 de préférer la poursuite des études, tandis que ces mêmes probabilités diminuent à 42,1 chances sur 100, lorsque l'occupation est fortement valorisée. Ce phénomène s'observe, rappelons-le, dans chaque classe sociale, ainsi que pour chaque niveau de réussite scolaire.

Tableau VI-2.3

Proportions normalisées relatives à l'influence de la valorisation de l'occupation sur le cheminement, indépendamment du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (secteur professionnel)

$(ORV), O\bar{C}, V\bar{C}, R\bar{C}$	cheminement scolaire	cheminement occupationnel
forte valorisation	42,1	57,9
faible valorisation	57,9	42,1

2.4 Les caractéristiques de l'emploi idéal (E) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et du statut socio-économique d'origine (O)

Dans les trois sections précédentes, nous avons porté attention aux liens existant entre le cheminement des jeunes du secteur professionnel et leur degré de valorisation de l'occupation, facteur qui constitue notre premier indicateur des valeurs et des attitudes face au travail. Dans les

trois prochaines sections, nous étudierons les liens existant entre le cheminement de ces mêmes jeunes et les caractéristiques qu'ils attribuent à l'emploi idéal, second indicateur que nous avons retenu pour mesurer les valeurs et les attitudes face au travail. Ce second indicateur, rappelons-le, réfère aux aspects qui sont privilégiés dans un emploi: s'agit-il des aspects liés à l'actualisation de la personne (utiliser ses aptitudes personnelles, être créateur et original), s'agit-il des aspects relatifs à l'utilité sociale de son emploi (être utile aux autres, travailler avec les gens plutôt qu'avec les choses, contribuer directement à la solution des problèmes de la société) ou encore, s'agit-il des aspects purement extrinsèques de l'emploi (gagner un salaire élevé, se procurer une bonne place dans la société et du prestige, avoir un futur stable et assuré)?

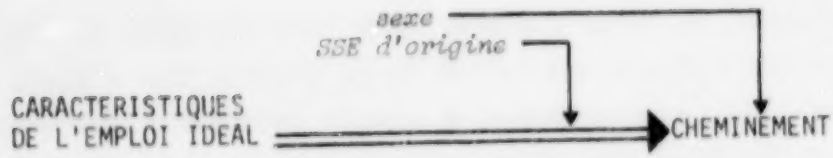
Plus précisément, dans la présente section, nous essaierons de voir si, compte tenu du sexe et du statut socio-économique d'origine, l'emploi futur que les jeunes du secteur professionnel considèrent comme étant idéal peut influencer leur décision de poursuivre ou non des études post-secondaires.

L'analyse des données révèle que, de fait, le cheminement suivi au-delà des études secondaires professionnelles varie en fonction des caractéristiques de l'emploi idéal, mais conjointement avec le statut socio-économique d'origine. Par contre, cette influence est indépendante du sexe. En outre, ce dernier facteur, le sexe, a un effet sur le cheminement, indépendamment des caractéristiques attribuées à l'emploi idéal et indépendamment du statut socio-économique d'origine. Cet effet est d'ailleurs plus important, dans l'explication du cheminement suivi, que

ne l'est l'effet conjoint du statut socio-économique d'origine et des caractéristiques de l'emploi idéal (1).

Ce modèle se présente comme suit, sous forme schématique:

Schéma VI-2.4



Pour ce qui est de la relation qui nous préoccupe ici, à savoir l'effet des caractéristiques attribuées à l'emploi idéal sur le cheminement, compte tenu des différentes strates socio-économiques, le recours aux proportions normalisées permet de faire les constatations suivantes. Premièrement, on observe que les liens entre le cheminement et les caractéristiques de l'emploi idéal sont fort comparables lorsque le SSE est moyen ou élevé. Ces liens se lisent comme suit: être attiré par les aspects purement extrinsèques du travail (sécurité matérielle, prestige), plutôt que par les aspects intrinsèques d'actualisation de soi ou d'utilité sociale, incite plus fortement encore les jeunes de SSE moyen ou de SSE élevé du secteur professionnel à accéder au marché du travail dès la fin de leurs études secondaires. Considérant toujours ces deux strates socio-économiques, on note, par exemple, qu'au fait de valoriser d'abord et avant tout

---

(1) Le modèle retenu: (SOE), $S\overline{C}$, $OE\overline{C}$

La contribution de $S\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,56 et celle de $OE\overline{C}$ est de 0,31.

la sécurité matérielle et le prestige rattachés à un emploi, plutôt que de valoriser l'utilité sociale de l'emploi, est associée une probabilité environ deux fois plus élevée (69,4 contre 36,7 chances sur 100 si le SSE est moyen; 67,6 contre 38,5 chances sur 100 si le SSE est élevé) de bifurquer vers le marché du travail sitôt le cours secondaire terminé. Ce qui s'observe, rappelons-le, autant chez les garçons que chez les filles.

Deuxièmement, en ce qui concerne cette fois les jeunes dont le statut socio-économique d'origine est faible, on ne retrouve plus d'écarts aussi considérables. En ce sens, le fait d'accorder beaucoup d'importance aux dimensions extrinsèques de l'emploi n'incite pas ces jeunes à opter plus fréquemment que leurs pairs pour le marché du travail. A la limite, on pourrait dire que ce n'est que par rapport à leurs pairs qui accordent beaucoup d'importance à l'actualisation de la personne, que ceux qui lorgnent surtout du côté des avantages matériels, ont tendance à privilégier plus souvent un cheminement occupationnel. Et encore là, les écarts ne sont pas aussi marqués que dans les autres strates sociales puisque l'orientation vers le marché du travail sera, selon toute probabilité, 1,2 fois plus fréquente, si ce sont les aspects extrinsèques (53,6 chances sur 100) plutôt que les aspects d'actualisation de la personne (45,3 chances sur 100) qui sont privilégiés dans l'emploi.

Somme toute, ce qu'il faut surtout retenir, c'est que, autant chez les garçons que chez les filles, c'est dans les classes sociales moyenne et supérieure que les dimensions valorisées dans le travail futur ont le plus de poids dans la décision d'opter pour la poursuite ou pour la non-poursuite des études au-delà du cours secondaire professionnel.

Tableau VI-2.4

Proportions normalisées relatives à l'influence des caractéristiques de l'emploi idéal sur le cheminement, dépendamment du statut socio-économique d'origine et indépendamment du sexe (secteur professionnel)

(SOE), $S\overline{C}$, $OE\overline{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
SSE faible	actualisation de soi	54,7	45,3
	utilité sociale	49,0	51,0
	sécurité matérielle, prestige	46,4	53,6
SSE moyen	actualisation de soi	56,1	43,9
	utilité sociale	63,3	36,7
	sécurité matérielle, prestige	30,6	69,4
SSE élevé	actualisation de soi	56,0	44,0
	utilité sociale	61,5	38,5
	sécurité matérielle, prestige	32,4	67,6

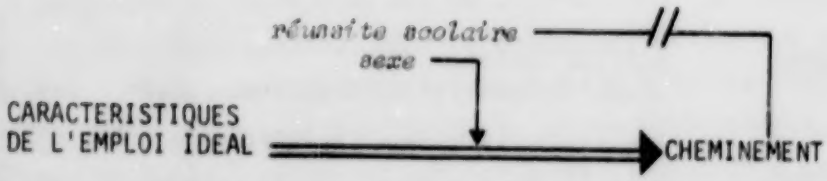
2.5 Les caractéristiques de l'emploi idéal (E) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et de la réussite scolaire (R)

Les dimensions que les jeunes du secteur professionnel valorisent le plus dans l'emploi affectent, on l'a vu, leur décision de poursuivre leurs études ou d'accéder au marché du travail dès la fin du cours secondaire. Retrouve-t-on les mêmes tendances quels que soient le sexe et la réussite scolaire?

L'analyse effectuée laisse voir que les dimensions valorisées dans l'emploi influencent le cheminement suivi, conjointement avec le sexe, mais indépendamment de la réussite scolaire. On observe également que, dans ce contexte, la réussite scolaire n'intervient pas dans la détermination du cheminement suivi après les études secondaires professionnelles (1).

Le schéma suivant présente ce modèle:

Schéma VI-2.5



L'étude des proportions normalisées laisse voir que la relation entre les caractéristiques de l'emploi idéal et le cheminement se différencie comme suit en fonction du sexe. Chez les garçons, la probabilité de poursuivre des études postsecondaires est plus élevée lorsque l'actualisation de soi est l'aspect de l'emploi le plus valorisé (58,7 chances sur 100) que lorsque c'est l'utilité sociale (45,8 chances sur 100) ou la sécurité matérielle, le prestige (45,5 chances sur 100) qui sont privilégiés dans l'emploi. Par contre, chez les filles, la probabilité de poursuivre de telles études est plus grande à la fois pour celles qui privilégient

---

(1) Le modèle retenu: (SRE), $S\overline{E}\overline{C}$

La contribution de $S\overline{E}\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,43.

l'actualisation de soi (56,8 chances sur 100) et pour celles qui privilégient l'utilité sociale (59,5 chances sur 100), tandis que cette probabilité est beaucoup plus faible pour celles qui valorisent d'abord et avant tout la sécurité matérielle ou le prestige rattachés à un emploi (33,7 chances sur 100).

En outre, l'étude des proportions normalisées permet de constater que le cheminement suivi par les filles est davantage lié aux dimensions qu'elles valorisent le plus dans l'emploi que ne l'est le cheminement suivi par les garçons. En effet, les écarts observés dans les proportions normalisées sont plus considérables pour le groupe des filles que pour le groupe des garçons. Ainsi, chez les filles, au fait de valoriser telle dimension plutôt que telle autre peut être associée une probabilité jusqu'à 1,8 fois plus élevée de poursuivre des études (soit 59,5 contre 33,7 chances sur 100, selon que c'est l'utilité sociale ou la sécurité matérielle qui est l'aspect le plus valorisé). Chez les garçons, au fait de privilégier telle dimension plutôt que telle autre, ne correspond qu'une probabilité 1,3 fois plus élevée de poursuivre ses études (soit 58,7 contre 45,5 chances sur 100, selon que c'est l'actualisation de soi ou la sécurité matérielle qui est l'aspect le plus valorisé).

Notons enfin que l'ensemble de ces phénomènes s'observe quel que soit le degré de réussite scolaire.

Tableau VI-2.5

Proportions normalisées relatives à l'influence des caractéristiques de l'emploi idéal sur le cheminement, dépendamment du sexe et indépendamment de la réussite scolaire (secteur professionnel)

(SRE), $S\bar{E}\bar{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
garçons	actualisation de soi	58,7	41,3
	utilité sociale	45,8	54,2
	sécurité matérielle, prestige	45,5	54,5
filles	actualisation de soi	56,8	43,2
	utilité sociale	59,5	40,5
	sécurité matérielle, prestige	33,7	66,3

2.6 Les caractéristiques de l'emploi idéal (E) et le cheminement (C), compte tenu du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

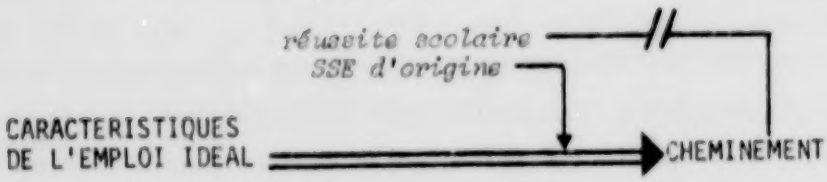
Pour terminer notre analyse des relations entre le cheminement suivi par les jeunes du secteur professionnel et les dimensions auxquelles ils attachent le plus d'importance dans l'emploi, nous verrons maintenant si les liens observés ci-haut entre ces deux variables se maintiennent quand on tient compte simultanément du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire.

L'analyse des données révèle que les dimensions valorisées dans l'emploi influencent le cheminement suivi, conjointement avec le statut socio-économique d'origine et ce, indépendamment de la réussite scolaire. De

son côté, la réussite scolaire, comme l'indique le modèle retenu, n'a pas d'effet dans ce contexte (1).

Schématiquement, on peut illustrer ainsi les relations observées:

Schéma VI-2.6



L'examen des proportions normalisées laisse voir que les caractéristiques attribuées à l'emploi idéal ont le même effet sur le cheminement suivi par les jeunes de SSE moyen ou de SSE élevé: valoriser les aspects extrinsèques de l'emploi (sécurité matérielle, prestige) plutôt que les aspects liés à l'actualisation de soi ou à l'utilité sociale de son travail, oriente beaucoup plus souvent ces jeunes du secteur professionnel vers le marché du travail dès la fin de leurs études secondaires. Ainsi, toujours en ce qui concerne les jeunes des strates sociales moyenne et élevée, la probabilité d'abandonner ses études est-elle, grosso modo, au-delà d'une fois et demie plus élevée chez ceux qui accordent beaucoup plus d'importance à la sécurité matérielle ou au prestige rattachés à un emploi (66,5 et 66,0 chances sur 100 selon que le SSE est moyen ou élevé), qu'elle ne l'est chez ceux qui accordent plus d'importance aux dimensions

---

(1) Le modèle retenu: (ORE), OE$\overline{C}$

La contribution de OE$\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,32.

d'actualisation de soi (44,0 et 43,2 chances sur 100 selon que le SSE est moyen ou élevé) ou d'utilité sociale du travail (39,5 et 40,8 chances sur 100 selon que le SSE est moyen ou élevé). Toutefois, chez les jeunes dont le SSE est faible, les caractéristiques attribuées à l'emploi idéal n'ont pas ce même impact sur le cheminement. En effet, chez les jeunes de cette strate sociale, ce sont tout autant ceux qui valorisent les aspects extrinsèques que ceux qui valorisent l'utilité sociale du travail, qui ont la probabilité la plus forte d'opter pour le marché du travail à la fin de leur cours secondaire. En pareil cas, cette probabilité s'évalue à environ 53 chances sur 100, tandis qu'elle diminue à 43,3 chances sur 100 chez ceux qui privilégient les aspects du travail liés à l'actualisation de soi.

En outre, l'examen des proportions normalisées révèle clairement que les caractéristiques attribuées à l'emploi idéal constituent un facteur beaucoup plus discriminant, en matière de cheminement, lorsque le SSE est moyen ou élevé que lorsque le SSE est faible. Néanmoins, dans les trois strates sociales, on peut qualifier d'important l'effet de ce facteur sur le cheminement. En dernier lieu, rappelons que l'ensemble de ces phénomènes s'observe quel que soit le degré de réussite scolaire.

Tableau VI-2.6

Proportions normalisées relatives à l'influence des caractéristiques de l'emploi idéal sur le cheminement, dépendamment du statut socio-économique d'origine et indépendamment de la réussite scolaire (secteur professionnel)

(ORE), OE$\bar{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
SSE faible	actualisation de soi	56,7	43,3
	utilité sociale	46,4	53,6
	sécurité matérielle, prestige	46,8	53,2
SSE moyen	actualisation de soi	56,0	44,0
	utilité sociale	60,5	39,5
	sécurité matérielle, prestige	33,5	66,5
SSE élevé	actualisation de soi	56,8	43,2
	utilité sociale	59,2	40,8
	sécurité matérielle, prestige	34,0	66,0

B. DISCUSSION

Suite à l'analyse des données que nous avons effectuée, nous pouvons conclure que le cheminement poursuivi après les études secondaires est lié aux valeurs et aux attitudes que les jeunes entretiennent face au travail. En effet, les deux indicateurs que nous avons retenus dans cette étude pour mesurer les valeurs et les attitudes face au travail (soit le degré de valorisation de l'occupation comme critère de réussite sociale et les caractéristiques servant à définir l'emploi idéal), influencent tous deux

la décision d'opter pour un cheminement scolaire ou pour un cheminement occupationnel à la fin des études secondaires et ce, lorsqu'on tient compte du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire. Mais, une fois de plus, des différences apparaissent entre le secteur général et le secteur professionnel (1). Ce qui n'exclut toutefois pas, comme nous le verrons, qu'on puisse observer certaines similitudes entre les deux secteurs.

En ce qui concerne le secteur général, les réponses qu'on peut apporter aux questions soulevées en début de chapitre sont les suivantes:

1) Le degré de valorisation de l'occupation a un impact sur le choix d'un cheminement scolaire ou d'un cheminement occupationnel.

2) Cet impact se retrouve quels que soient le sexe et la réussite scolaire, mais il se différencie selon le statut socio-économique d'origine. Ainsi, lorsque le statut socio-économique d'origine est faible ou moyen, ceux et celles qui valorisent le moins l'occupation poursuivent leurs études plus souvent que les autres. Par ailleurs, lorsque le statut socio-économique d'origine est élevé, c'est l'inverse qui se produit.

3) Quant aux dimensions valorisées dans l'emploi, elles jouent également un rôle dans le choix d'un cheminement scolaire ou d'un cheminement occupationnel.

4) Mais ce rôle se différencie toutefois en fonction du sexe et en fonction de la réussite scolaire. Ainsi, chez les filles, valoriser l'utilité sociale du travail plutôt qu'un autre aspect, incite fortement à poursuivre des études. Ce qui n'est pas le cas chez les garçons. Par ailleurs, chez ceux et celles dont la réussite scolaire est faible, privilégier les

---

(1) Voir Annexe F, tableau VI.

aspects extrinsèques du travail plutôt que les aspects intrinsèques, incite à l'abandon des études beaucoup plus souvent que ce n'est le cas chez ceux et celles dont la réussite scolaire est meilleure. Ces situations se reproduisent dans toutes les classes sociales.

Pour ce qui est du secteur professionnel, les réponses qu'on peut apporter à ces mêmes questions se présentent comme suit:

1) Le degré de valorisation de l'occupation a un impact sur le choix d'un cheminement scolaire ou d'un cheminement occupationnel. On peut dire, d'une manière générale, que moins l'occupation est valorisée, plus les jeunes privilégient l'entrée au CEGEP plutôt que l'accès au marché du travail.

2) Ce phénomène s'observe quels que soient le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire. Il est toutefois plus marqué chez les filles que chez les garçons.

3) Quant aux dimensions valorisées dans l'emploi, elles jouent également un rôle dans le choix d'un cheminement scolaire ou d'un cheminement occupationnel. Mais ce rôle varie chez les différents groupes d'acteurs sociaux.

4) Ainsi, dans les strates socio-économiques moyenne et élevée, le fait de privilégier d'abord et avant tout la sécurité matérielle ou le prestige rattachés à un emploi, constitue un facteur incitant à l'accès au marché du travail dès la fin des études secondaires professionnelles. Par contre, dans la strate socio-économique faible, les dimensions valorisées dans l'emploi jouent un rôle moins discriminant dans le cheminement suivi. D'ailleurs, pour les jeunes de cette strate sociale, valoriser soit l'utilité sociale du travail, soit la sécurité matérielle ou le prestige qu'il procure, a un effet comparable sur le cheminement suivi. En outre, lorsque l'effet de la réussite scolaire est contrôlé, les dimensions valorisées dans l'emploi ont un impact plus grand sur le cheminement des filles que sur le cheminement des garçons. Chez les filles, valoriser l'un ou l'autre des aspects intrinsèques du travail (actualisation de soi, utilité sociale) incite fortement à la poursuite des études; chez les garçons, seule la valorisation de l'actualisation de soi apparaît comme un facteur incitant à la poursuite des études.

De l'ensemble de ces résultats se dégage une tendance commune aux deux secteurs d'enseignement: moins on accorde d'importance à l'occupation comme critère de réussite sociale, plus on est incité à entreprendre des études collégiales. Ce phénomène, nous l'avons vu, s'observe à la fois chez les garçons et chez les filles, de même qu'il s'observe pour chaque niveau de réussite scolaire. En réalité, seul le comportement des jeunes du secteur général dont le statut socio-économique d'origine est élevé n'obéit pas à la règle. En effet, chez ces derniers, c'est l'inverse qui se produit: ceux qui valorisent le moins l'occupation poursuivent leurs études moins souvent que les autres. Comment interpréter ce phénomène?

Comme nous l'avons vu antérieurement en ce qui concerne la motivation aux études, l'instruction est de plus en plus envisagée sous l'angle de la préparation professionnelle plutôt que sous l'angle du développement personnel (O.C.D.E., 1979 b; Bacher et al., 1980; Bernier, 1980). Dans ce contexte, nous serions tentées de poser l'hypothèse que ceux qui valorisent le plus l'occupation puissent être plus portés que les autres à poursuivre leurs études, afin de s'assurer d'une meilleure préparation professionnelle, but que vise la majorité des jeunes aux études. De fait, en ce qui concerne les jeunes qui terminent leur secondaire V, ce phénomène s'observe, comme nous venons de le constater, uniquement chez les jeunes du secteur général qui appartiennent à la strate socio-économique supérieure. C'est même l'inverse qui se produit chez tous les autres groupes: ceux et celles qui valorisent le moins l'occupation ont décidé de poursuivre leurs études plus souvent que les autres.

Les jeunes évoluent dans un milieu socio-culturel où l'éducation prend une valeur de plus en plus instrumentale, où l'école a tendance à devenir *"l'antichambre du métier ou de la profession"* (Bernier, 1980). Mais ils vivent également à une époque de désaffection à l'égard de l'activité de travail. Cette dévalorisation de l'occupation qui était, pour les aînés, un *"privilège de classe"* et un *"privilège masculin"* (Bernier, 1980) rejoint maintenant toutes les classes sociales et plus encore les filles que les garçons. De plus, cette tendance à rendre relative, en vieillissant, l'importance accordée à l'occupation, *"se manifeste plus fortement encore chez ceux qui par leurs études, se destinent aux occupations plus prestigieuses"* (Bernier, 1978, p. 88), c'est-à-dire chez ceux qui ont choisi de poursuivre des études collégiales plutôt que d'aller sur le marché du travail dès la fin du cours secondaire. Pour beaucoup de jeunes, donc, la fréquentation des institutions scolaires vise surtout la préparation professionnelle. Or, la profession revêt de moins en moins d'importance à leurs yeux. Est-ce à dire, comme le prétend Bernier(1980), que l'école pourrait bien devenir, pour les jeunes, une *"énorme et vaine contrainte"*? Quoi qu'il en soit, on observe, dans presque tous les cas, que ceux et celles qui adhèrent à ces nouvelles valeurs poursuivent leurs études plus souvent que les autres. On peut envisager la possibilité que, pour ces jeunes, la décision d'entrer au CEGEP reflète leur adhésion à un courant plus général, où tout un réseau de valeurs en apparence contradictoires est mis de l'avant. C'est donc précisément en référence à cet ensemble de valeurs, que des actions paraissant à prime abord incohérentes pourraient prendre un sens. Le discours plus ou moins conscient que ces jeunes se tiennent à eux-mêmes pourrait bien ressembler à ceci: "Je fréquente une institution scolaire pour me préparer à un métier, une profession. Mais ce métier, cette profession, ne sont pas ce qui compte le

plus à mes yeux. Ce qui ne m'empêche toutefois pas d'en reconnaître la nécessité et, par le fait même, de reconnaître le bien-fondé des études, d'autant plus que cette reconnaissance est généralement admise. Je me sens donc plus ou moins contraint d'emboîter le pas, de me laisser porter par le courant".

Par contre, les jeunes du secteur général issus de la strate socio-économique élevée qui poursuivent le plus leurs études sont, toutes proportions gardées, des jeunes qui accordent beaucoup d'importance à l'occupation comme critère de réussite. Or, n'est-ce pas justement quand on est issu d'un milieu socio-économiquement favorisé et que, de surcroît, on fréquente le secteur d'enseignement général, qu'on a les meilleures chances d'accéder aux occupations de prestige? De la sorte, dans cette strate, ceux et celles qui valorisent l'occupation sont plus motivés que les autres à poursuivre des études supérieures, condition tout de même nécessaire à l'accession aux emplois plus prestigieux, mais aussi condition qu'il leur est relativement facile de remplir.

Cependant, pour ceux et pour celles du secteur général venant de milieux plus modestes ainsi que pour les jeunes du secteur professionnel, qui valorisent eux aussi l'occupation, les bénéfices qu'ils peuvent espérer retirer d'un investissement en éducation pourraient être sous-évalués, ce qui contribuerait à faire décroître, à leurs yeux, l'utilité des études supérieures plus souvent qu'aux yeux des autres jeunes. Mais est-ce vraiment ce qui se passe? Tout compte fait, pourquoi devrait-on supposer que valoriser l'occupation soit synonyme de valoriser les occupations prestigieuses? Ne peut-on pas tout aussi bien accorder beaucoup d'importance à l'occupation comme critère de réussite et estimer, quand on est issu d'un milieu plus ou

moins favorisé socio-économiquement, ou quand on fréquente le secteur professionnel, que cette réussite est possible même dans un emploi plus modeste ne requérant pas d'investissement en éducation?

Par ailleurs, il n'y a pas que le degré de valorisation de l'occupation qui définisse l'attitude des individus face au travail. Il y a également les aspects qu'ils valorisent dans l'occupation. Et, nous l'avons vu, accorder plus d'importance à une dimension donnée du travail favorise le choix d'un cheminement plutôt que de l'autre. Mais, force est de constater que le rôle joué par ce facteur dans le processus de décision scolaire diffère grandement selon le secteur d'enseignement considéré. Aussi nous semble-t-il préférable d'essayer, dans un premier temps, de cerner le mieux possible la réalité propre à chaque secteur d'enseignement avant de chercher - ce que nous ferons toutefois dans un deuxième temps - à expliquer les différences observées entre l'un et l'autre secteurs d'enseignement.

Pour ce qui est des phénomènes observés au secteur général, rappelons, pour résumer la situation, que c'est chez les filles, de même que chez ceux et celles qui ne réussissent pas bien à l'école, que la décision d'opter pour l'un ou pour l'autre cheminement varie le plus en fonction des dimensions valorisées dans l'emploi. Ce qui ne signifie toutefois pas que, dans les autres sous-groupes, le processus de décision scolaire ou occupationnelle n'implique pas la prise en considération de ce facteur.

Essayons d'abord d'interpréter les différences observées en fonction du sexe. Les filles, on l'a vu, poursuivent d'autant plus leurs études si elles valorisent d'abord et avant tout l'utilité sociale de leur travail, et elles les poursuivent d'autant moins si elles accordent beaucoup

d'importance à la rémunération, au prestige et au statut rattachés à un emploi, ce qui ne s'observe pas chez les garçons. Traditionnellement, les garçons ont retiré plus d'avantages de leurs études que les filles en ce qui concerne l'accession possible aux meilleurs emplois. D'après les résultats d'une récente enquête québécoise, il semble même que cette situation persiste: c'est *"sur le marché du travail même que se matérialise la situation d'infériorité des femmes"* (Allaire et al., 1979, p. 19).

Les filles ont donc moins de chances que leurs confrères d'occuper un emploi hautement rémunéré et prestigieux. On peut supposer que plus ou moins conscientes de cette situation, celles qui accordent beaucoup d'importance aux aspects extrinsèques de l'emploi auront tendance à sous-évaluer les avantages et les bénéfices possibles d'un investissement scolaire, ce qui contribuera à faire décroître, dans leur cas, l'utilité des études supérieures. N'estimeront-elles pas, en effet, qu'il vaut mieux trouver un emploi et bénéficier le plus tôt possible d'un salaire auquel on attache beaucoup d'importance, plutôt que de poursuivre des études qui ne permettront peut-être pas d'obtenir des gains appréciables, soit dans leur cas, un salaire plus élevé ou un emploi plus prestigieux?

Quant à celles qui sont orientées au travail pour des motifs d'utilité sociale, elles ne sont pas amenées à faire une telle évaluation de leurs chances. Toutes choses étant égales par ailleurs, elles verront donc une plus grande utilité à la poursuite des études que leurs consoeurs plus matérialistes. D'ailleurs, pour les filles qui sont motivées par l'utilité sociale de leur travail, les chances d'occuper plus tard des emplois leur permettant de travailler avec les gens, d'être utiles aux autres, donc de réaliser leurs aspirations à cet égard, sont d'autant

plus grandes que plusieurs des emplois de ce type sont des métiers dits féminins, qui confirment le rôle social traditionnellement accordé à ces dernières. Dans cette perspective, il n'y a donc, pour celles-ci, aucun inconvénient à la poursuite d'études. D'ailleurs, plusieurs des choix professionnels de cet ordre exigent une formation académique postsecondaire (soins infirmiers, travail social, éducation et autres). Leur décision scolaire s'opère, de plus, dans un contexte socio-culturel où ce type de motivation constitue une valeur émergente, dans un contexte donc, où, *"pour une proportion non négligeable de ceux-ci* [les jeunes], *l'entrée dans la vie active apparaîtrait comme l'accession aux véritables conditions d'une implication sociale"* (Bernier, 1980, p. 98).

Enfin, les garçons tiennent probablement tout autant compte que les filles de leurs priorités en matière d'emploi lorsqu'ils évaluent les avantages et les inconvénients associés à la poursuite de leurs études. Mais, quelle que soit leur façon de concevoir l'emploi qu'ils recherchent, quelles que soient donc les dimensions qu'ils valorisent dans l'emploi, on peut supposer qu'ils s'attendent à retirer d'un investissement scolaire plus de bénéfices que les filles. N'ont-ils pas en effet plus de chances que celles-ci d'accéder aux emplois qui répondront à leurs attentes?

Si on examine cette fois la situation en fonction du degré de réussite scolaire, on constate des points communs entre les garçons et les filles, qui n'annulent toutefois pas les différences qui viennent d'être observées. Ainsi, la décision d'opter pour l'un ou pour l'autre cheminement au sortir des études secondaires générales, est très fortement liée aux dimensions valorisées dans l'emploi, dans le cas d'une faible réussite scolaire, ce qui ne s'observe pas lorsque la réussite scolaire est satisfaisante.

Tout se passerait donc comme si le simple fait d'obtenir de bons résultats scolaires constituait une motivation en soi à la poursuite d'études supérieures, ce choix étant alors fort peu conditionné par la nature des satisfactions qu'on espère retirer dans le futur, relativement à l'emploi. Ce qui se comprend aisément: quand on est fort de ses succès scolaires, on a toutes les chances de parvenir au niveau de scolarité désiré et de pouvoir exercer par la suite un emploi permettant de répondre à ses attentes, quelle que soit la nature de celles-ci.

Lorsque la réussite scolaire est faible, on l'a vu, un cheminement occupationnel est souvent privilégié par rapport à un cheminement scolaire. Ce qui s'explique, toujours en regard de la théorie de la rationalité de l'acteur de Boudon, comme un choix résultant de l'évaluation de ses chances de réussite à un niveau scolaire supérieur et, pourrions-nous ajouter, comme un choix résultant de l'évaluation de ses possibilités d'obtenir, grâce à quelques années de scolarité supplémentaires, un emploi permettant de répondre à ses attentes. Au terme de cette évaluation, l'ampleur des risques à encourir si on décide de prolonger ses études, contribue à faire décroître l'utilité de telles études. On observe également, toujours dans le cas d'une faible réussite scolaire, que ceux et celles qui attachent beaucoup d'importance au salaire, au prestige ou à la sécurité matérielle, opteront encore plus souvent que les autres pour l'accès au marché du travail, sitôt les études secondaires générales terminées. Pour ce groupe de jeunes, la nature même des bénéfices escomptés d'un investissement scolaire suffit à faire décroître encore plus l'utilité des études. Etant presque assurés, vu leur faible réussite scolaire, de ne pas obtenir le diplôme d'études supérieures qui leur permettrait de gagner un salaire plus élevé, d'avoir un emploi plus prestigieux, ils peuvent être amenés, plus encore que les autres, à considérer comme inutile la poursuite des études et à rechercher les satisfactions immédiates que peut procurer un emploi.

Soulignons, de plus, que l'incidence de ce facteur sur le cheminement est la même dans toutes les classes sociales. En ce sens, on pourrait croire que le fait de privilégier tel ou tel aspect du travail fournit une motivation comparable d'une classe sociale à l'autre, en regard de l'orientation vers les études collégiales ou vers le marché du travail à la fin du cours secondaire.

Regardons maintenant ce qui se passe chez les jeunes du secteur professionnel, eu égard, toujours, au rôle joué par les dimensions valorisées dans l'emploi (caractéristiques de l'emploi idéal), dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle. Une première constatation qui se dégage des analyses effectuées, c'est que, contrairement à ce qui a été observé au secteur général, l'influence de cette attitude sur le cheminement est la même quel que soit le degré de réussite scolaire. C'est d'ailleurs sur ce point que les deux secteurs d'enseignement se distinguent le plus, en ce qui concerne les relations entre les dimensions valorisées dans l'emploi et le cheminement suivi après les études secondaires (1). Au secteur professionnel toujours, on observe également que cette influence varie, d'une part, compte tenu du statut socio-économique d'origine et, d'autre part, compte tenu du sexe (pour autant que la réussite scolaire soit prise en considération).

Etant donné la situation particulière des jeunes du secteur professionnel, à savoir celle d'avoir suivi un cours dit terminal, on peut facilement concevoir qu'une motivation toute spéciale doit animer ceux et celles qui, malgré le sérieux handicap qu'ils ont à combler, décident d'entrer au CEGEP.

---

(1) Voir Annexe F, tableau VI.

D'après les résultats de la présente étude, cette motivation pourrait leur venir, notamment, des attentes qu'ils ont à l'égard de l'emploi qu'ils occuperont plus tard. Ainsi, pour les jeunes du secteur professionnel dont le SSE est moyen ou élevé, de même que pour les filles, accorder beaucoup d'importance à l'actualisation de soi dans l'emploi (utiliser ses aptitudes personnelles, être créateur et original) ou à l'utilité sociale de son travail (être utile aux autres, travailler avec les gens, etc.), plutôt que de rechercher en premier lieu la sécurité matérielle ou le prestige que procure un emploi, aurait pour effet de les motiver à la poursuite des études. Quant à ceux et à celles qui valorisent surtout les aspects purement extrinsèques du travail (sécurité matérielle, prestige), on peut supposer qu'ils ne sont guère motivés à la poursuite d'études. Possédant déjà une spécialisation professionnelle au terme de leurs études secondaires, ils ou elles peuvent être amenés à considérer qu'ils ont tout intérêt à rechercher au plus tôt l'emploi qui assurera leur sécurité matérielle et qui leur procurera la dose de prestige dont ils ont besoin.

Ce phénomène ne s'observe toutefois pas chez les jeunes dont le statut socio-économique d'origine est faible. Une telle particularisation du comportement des jeunes de cette strate ne peut prendre tout son sens, croyons-nous, qu'en référence à la situation doublement défavorable devant laquelle sont placés ceux et celles de cette strate sociale qui aimeraient poursuivre leurs études. En effet, ces jeunes doivent faire face à une situation scolaire assez singulière: le secteur d'enseignement qu'ils ont fréquenté pendant leurs études secondaires débouche directement sur le marché du travail. De plus, ils doivent tenir compte de leur situation socio-économique: ont-ils les moyens d'entreprendre des études postsecondaires? De la sorte, pour ces jeunes, avant même qu'entrent en jeu certaines de leurs valeurs et

attitudes, la décision, bien souvent, est déjà prise. Compte tenu du peu d'avantages qu'ils envisagent retirer d'un investissement scolaire additionnel, compte tenu du coût de telles études, la décision s'impose aux yeux de plusieurs d'entre eux: opter au plus tôt pour l'accès au marché du travail et pour les gratifications immédiates qui en découlent. Les résultats de notre étude suggèrent néanmoins que, même pour les jeunes dont le statut socio-économique est faible, le fait de valoriser l'actualisation de soi dans le travail plutôt qu'une autre dimension, peut inciter à la poursuite d'études collégiales. Mais, répétons-le, le rôle joué par ce facteur est beaucoup moins important dans cette strate socio-économique qu'il ne l'est dans les strates moyenne et élevée.

De façon analogue, et ce toujours au secteur professionnel, le rôle joué par ce facteur est également moins important chez les garçons que chez les filles et, de plus, ne revêt pas exactement la même signification pour l'un et pour l'autre sexes. Pour les filles, la valorisation de la sécurité matérielle que peut procurer un emploi incite à l'orientation vers le marché du travail dès la fin des études secondaires professionnelles; pour les garçons, c'est tout autant la valorisation de la sécurité matérielle que la valorisation de l'utilité sociale de l'emploi qui produit cet effet. Mais, répétons-le, cet effet a une ampleur moindre chez les garçons que chez les filles. Ainsi, tout porte à croire que, devant des chances qu'elles évaluent très minces de parvenir, grâce aux études, à l'obtention de meilleurs conditions salariales ou d'un emploi plus prestigieux, les filles qui privilégient fortement ces dimensions de l'emploi ne voient guère d'utilité à la poursuite d'études supérieures.

Il se pourrait bien, d'ailleurs, que cette décision soit fondée sur une appréciation assez juste de la situation qui prévaut sur le marché du travail. Qui peut dire, par exemple, que le cours de secrétariat suivi au CEGEP plutôt qu'à l'école secondaire permet d'obtenir une plus grande sécurité matérielle ou permet d'accéder à un emploi plus prestigieux? Certaines des données d'A.S.O.P.E. analysées par Roberge (1979a) permettent de penser que c'est même l'inverse qui se produit:

> *"L'enseignement professionnel dispensé au collège permet aux garçons d'accéder à des occupations de niveau technique et semi-professionnel enviables mais semble par ailleurs conduire les filles dans des impasses."* (Roberge, 1979a, p. 72)

En définitive, il apparaît indéniable que l'importance que l'on accorde à l'emploi, de même que les dimensions qu'on valorise dans l'emploi, jouent un rôle dans le processus de décision relatif au choix entre la poursuite des études et l'accès au marché du travail, chez ceux et celles qui terminent leur secondaire V. Qui plus est, ce rôle, déjà différent dans chaque secteur d'enseignement, se différencie, tantôt en fonction du statut socio-économique d'origine, tantôt en fonction du sexe ou du degré de réussite scolaire. L'incidence des valeurs et des attitudes face au travail sur le cheminement suivi, apparaît donc comme un phénomène relativement complexe, en même temps qu'elle confirme la nécessité de prendre en considération la position sociale et scolaire des individus, si on veut en comprendre toute l'étendue. Car, même si les valeurs et les attitudes face au travail se fondent sur une anticipation de la réalité de travail (Hamel, 1973), il n'en demeure pas moins que toute projection dans le futur ne peut prendre un sens autrement qu'en référence à la situation présente (et passée) des individus. Il faut donc resituer le processus de décision scolaire ou occupationnelle en tenant compte à la fois de l'acteur et de son environnement tant social que scolaire.

EN BREF

Attitudes face à l'occupation et CHEMINEMENT

- Le degré de valorisation de l'occupation et les caractéristiques de l'emploi idéal jouent un rôle important, chez plusieurs groupes d'acteurs sociaux, dans le choix d'un cheminement scolaire ou d'un cheminement occupationnel à la fin des études secondaires.

- Secteur général

  Exception faite pour les jeunes dont le SSE d'origine est élevé, on peut dire qu'une faible valorisation de l'occupation incite à la poursuite d'études postsecondaires, quels que soient le sexe et la réussite scolaire.

  Compte tenu des caractéristiques de l'emploi idéal, les principales variations observées dans le cheminement sont les suivantes: chez les filles, valoriser l'utilité sociale du travail plutôt qu'une autre dimension favorise la poursuite des études; chez ceux et celles qui réussissent moins bien à l'école, valoriser d'abord et avant tout la sécurité matérielle ou le prestige rattachés à un emploi incite à l'abandon des études après le secondaire V.

- Secteur professionnel

  Chez tous les groupes d'élèves considérés, une faible valorisation de l'occupation favorise le choix d'un cheminement scolaire au-delà du cours secondaire.

  Quant aux caractéristiques de l'emploi idéal, elles influencent comme suit le cheminement: chez les filles de même que chez les jeunes dont le SSE est moyen ou élevé, valoriser surtout la sécurité matérielle ou le prestige que procure un emploi incite à l'abandon des études après le cours secondaire. Cette tendance ne se dessine toutefois pas aussi nettement chez les garçons et chez les jeunes dont le SSE d'origine est faible.

CHAPITRE VII

L'INDECISION PROFESSIONNELLE ET LE CHEMINEMENT

A une époque où le monde du travail est en perpétuelle évolution - modifications de la situation économique, changements technologiques nombreux, disparition de métiers séculaires et apparition de nouvelles spécialisations professionnelles, parcellisation des tâches - le jeune peut difficilement faire l'économie d'une réflexion en profondeur sur la situation professionnelle qui l'attend au sortir de l'école secondaire. Dans une période à l'enseigne du changement, il doit prendre dès maintenant des décisions concernant une réalité qui bien souvent n'existe pas encore, ou, à tout le moins, est-il confronté à une situation future dont les contours restent flous.

Dans le processus de décision du choix d'une carrière, l'individu doit parvenir à une nécessaire équilibration entre divers éléments: le milieu social et les circonstances extérieures tels que perçus, d'une part, et sa personnalité (degré de maturité psychologique, aptitudes, intérêts), d'autre part. Vers l'âge de 15-16 ans, qui correspond grosso modo dans notre milieu à la fin du cours secondaire, l'étudiant ou l'étudiante doit arrêter son choix professionnel, ce qui peut se traduire, à court terme, par le fait de poursuivre ses études ou de se trouver un emploi (Ginzberg et al., 1951; Crites, 1969).

Au moment de choisir une carrière, l'individu doit trouver un compromis qui tienne compte à la fois de sa personnalité et de son milieu environnant. Il doit mettre à l'épreuve ses valeurs, ses aptitudes, sa perception de soi, en les confrontant aux exigences du marché du travail, en particulier, et de la société, en général. Un tel exercice comporte obligatoirement des éléments de dissonance, c'est-à-dire la perception d'une

incohérence ou d'une contradiction entre les divers aspects d'une situation (1), ce qui provoque des tensions et des conflits.

On retrouve, dans ce contexte, la dualité acteur/situation qui est au coeur même de la théorie de l'action sociale de Parsons; le processus de décision quant à la carrière tient aux relations qui existent entre l'acteur et son environnement. Avant d'opter définitivement pour une carrière, l'acteur doit analyser les divers éléments de la situation: connaître ses intérêts et ses capacités, d'une part, et évaluer les exigences et les contraintes de l'environnement, d'autre part. Le résultat de cette démarche doit tendre vers une équilibration entre soi et le milieu social. L'acteur recherche donc la meilleure équation possible entre les diverses composantes de l'action sociale.

A cet égard, l'indécision professionnelle peut être interprétée comme le fait que le point d'équilibration n'est pas atteint. En effet, l'indécision professionnelle suppose que l'individu n'est pas parvenu à des compromis satisfaisants en matière de carrière, ou encore, que la démarche de recherche amorcée n'est pas menée à terme. Dans la conjoncture économique et sociale actuelle, il nous semble que le choix d'une carrière est un processus des plus ardu. Il n'est donc pas étonnant qu'un étudiant de niveau secondaire sur trois n'exprime aucune orientation professionnelle particulière (Breton, 1972). On peut même se demander si la situation n'est pas plus grave en France, lorsqu'on consulte les résultats d'une étude

---

(1) On réfère ici à la théorie de *"dissonance cognitive"* de Festinger (1962).

menée en 1977, auprès d'élèves du début du second cycle secondaire: dans ce cas, plus d'un étudiant sur deux, ou bien n'avait qu'une idée vague de sa profession future (41%) ou bien n'en avait aucune idée (18%) (Bacher et al., 1980). Même au niveau collégial, il semblerait que les étudiants et les étudiantes soient très hésitants au sujet du choix de leur carrière. Ou bien ils ne connaissent pas suffisamment leurs champs d'intérêts ou leurs aptitudes, ou bien ils ne connaissent pas la situation du marché du travail, ou bien ils éprouvent des difficultés à identifier ce qui est important pour eux dans la vie, ou bien encore, ils doutent que l'option professionnelle dans laquelle ils sont engagés concorde avec ce qu'ils veulent devenir comme personne (Guy, 1977).

Selon Breton, il apparaît que l'indécision professionnelle n'est pas un phénomène qui se produit au hasard. Ainsi, les facteurs suivants favoriseraient l'indécision quant à la carrière: une connaissance insuffisante de soi, de faibles chances de réussite scolaire, si elles sont liées à une perception négative de l'avenir, l'inquiétude touchant la recherche d'un emploi, le sentiment d'impuissance quant à l'avenir, la valorisation du travail pour ses avantages extrinsèques, le niveau d'aspiration des parents face à l'instruction de leurs enfants. Il y aurait également une certaine influence de la position sociale, au sens où les jeunes venant de milieux défavorisés seraient un peu plus indécis que leurs collègues plus favorisés socio-économiquement. L'influence de la classe sociale serait alors liée à celle des attitudes face à l'avenir:

> *"La position de l'adolescent dans la structure sociale a plus d'importance pour la détermination de son objectif de carrière s'il a des attitudes plutôt négatives vis-à-vis de l'avenir et de ce que le futur peut lui réserver."* (Breton, 1972, p. 80)

De plus, la situation scolaire vécue par le jeune peut être une source d'indécision quant à la carrière. En effet, chez les filles, celles qui suivent des programmes d'études commerciales sont les moins indécises; cela s'explique aisément: le fait d'être engagé dans de tels programmes suppose qu'une décision a déjà été prise. Chez les garçons, l'indécision est un peu moins fréquente chez ceux qui sont inscrits au programme d'études générales. Par ailleurs, un taux d'échec scolaire élevé dans l'école fréquentée par le jeune est lié à une moindre probabilité d'indécision; les espoirs de réussite scolaire et professionnelle étant beaucoup moins élevés, la situation est alors très vite fixée. En outre, la variété des programmes d'études offerts aide l'étudiant ou l'étudiante à se fixer un objectif de carrière, sauf chez les élèves qui ont peu d'aptitudes intellectuelles, qui viennent d'un milieu socio-économiquement faible, et qui sont au bas du "*système de stratification linguistique*" (Breton, 1972, p. 115). Finalement, la proximité d'écoles postsecondaires facilite la décision quant au choix de carrière.

Maintenant que nous comprenons un peu mieux le phénomène de l'indécision professionnelle, voyons dans quelle mesure il influence ou non la décision de poursuivre des études postsecondaires. En effet, il ne s'agit pas, dans le cadre de cette étude, de décrire le processus d'indécision professionnelle, mais plutôt d'en mesurer l'effet sur le cheminement scolaire ou occupationnel au-delà de l'école secondaire. Ainsi, le fait de ne pas savoir vers quelle carrière s'orienter peut encourager la poursuite d'études générales, retardant alors le moment du choix professionnel. La décision quant à la carrière peut, pour sa part, inciter à poursuivre des études ou, au contraire, à les abandonner très tôt selon que l'objectif professionnel que l'on s'est fixé exige une préparation scolaire plus ou moins longue.

En outre, la situation occupationnelle de l'étudiant ou de l'étudiante - c'est-à-dire le fait d'occuper un emploi, à temps partiel la plupart du temps, tout en poursuivant ses études - peut contribuer à favoriser une décision quant à la carrière, dans la mesure où l'expérience de travail permet une plus grande maturation psychologique et une meilleure connaissance du marché du travail. Une telle situation peut avoir un effet sur le cheminement suivi après l'école secondaire.

Au sujet de l'impact de l'indécision professionnelle sur le cheminement, nous nous posons donc les questions suivantes:

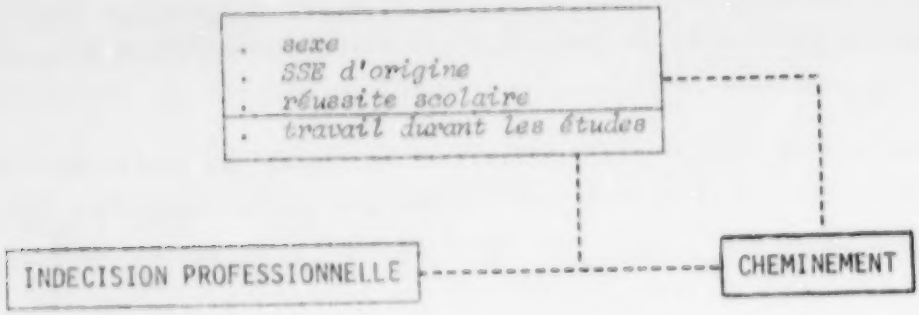
1) L'indécision quant au choix d'une carrière influence-t-elle le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire?

2) Cette influence varie-t-elle selon le sexe, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire?

3) En outre, l'influence de l'indécision professionnelle sur le cheminement est-elle liée de quelque façon au fait d'occuper un emploi durant ses études?

Schématiquement, on peut illustrer la présente analyse de la façon suivante:

Schéma VII



Les données qui seront analysées maintenant tentent de répondre à ces questions. Dans un premier temps, il y aura une présentation des résultats pour le secteur général d'abord et pour le secteur professionnel ensuite. Dans un deuxième temps, suivront la discussion et l'interprétation des résultats.

A. PRESENTATION DES RESULTATS

1. Présentation des résultats pour le secteur général

Au secteur général, les données relatives à l'influence de l'indécision professionnelle sur le cheminement comprennent deux analyses distinctes: d'abord, une analyse de l'influence de l'indécision professionnelle sur le cheminement, compte tenu du sexe et du statut socio-économique d'origine (section 1.1); ensuite, une analyse de l'influence de l'indécision professionnelle sur le cheminement, compte tenu, cette fois-ci, du statut socio-économique d'origine et de l'occupation d'un emploi durant les études (section 1.2).

1.1 L'indécision professionnelle (I) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et du statut socio-économique d'origine (O)

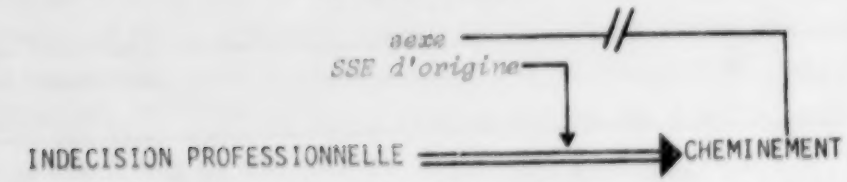
Le fait de choisir entre l'école et le travail au sortir de l'école secondaire peut-il être dicté par l'indécision professionnelle? Autrement dit, ne se pourrait-il pas que l'étudiant inscrit au secteur général qui

ne sait trop vers quelle carrière se diriger, poursuive plus avant ses études, le temps de prendre une décision au sujet de son orientation professionnelle? Cette influence de l'indécision quant à la carrière sur le cheminement se fait-elle sentir indépendamment du sexe et du statut socio-économique d'origine?

L'étude des facteurs en présence révèle que l'indécision professionnelle influence le cheminement suivi après l'école secondaire, de manière conjointe avec le statut socio-économique d'origine et ce, indépendamment du sexe. Par ailleurs, le sexe n'influence pas le cheminement lorsqu'on contrôle à la fois l'influence du statut socio-économique d'origine et celle de l'indécision professionnelle (1).

Le modèle retenu peut être schématisé ainsi:

Schéma VII-1.1



En ce qui a trait à l'influence de l'indécision professionnelle sur le processus de décision scolaire ou occupationnelle, on observe quelques différences entre les classes sociales. Ainsi, chez les étudiants et les

(1) Le modèle retenu: (SOI), $\overline{OIC}$

La contribution de $\overline{OIC}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,54.

étudiantes dont le statut socio-économique d'origine est faible ou moyen, ce sont ceux dont le choix en matière d'orientation professionnelle est arrêté qui ont les plus grandes chances (respectivement 55,0 et 52,6 chances sur 100) de poursuivre des études par rapport à ceux qui se disent plus indécis quant à leur carrière (45,0 et 47,4 chances sur 100). Chez les étudiants et les étudiantes de la classe supérieure, c'est le phénomène inverse qui est observé. Ce sont, en effet, les plus indécis qui ont les plus grandes probabilités (57,5 chances sur 100) de s'engager dans un cheminement scolaire au sortir de l'école secondaire, comparativement à ceux qui ont déjà une idée suffisamment précise de la profession qu'ils exerceront plus tard (42,5 chances sur 100). Ce phénomène est présent tant chez les garçons que chez les filles.

Tableau VII-1.1

Proportions normalisées relatives à l'influence de l'indécision professionnelle sur le cheminement, dépendamment du statut socio-économique d'origine et indépendamment du sexe (secteur général)

(SOI), $OI\overline{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
SSE faible	plus indécis	45,0	55,0
	moins indécis	55,0	45,0
SSE moyen	plus indécis	47,4	52,6
	moins indécis	52,6	47,4
SSE élevé	plus indécis	57,5	42,5
	moins indécis	42,5	57,5

1 2 L'indécision professionnelle (I) et le cheminement (C), compte tenu du statut socio-économique d'origine (O) et du travail durant les études (T)

Nous avons vu que le fait d'être plus ou moins indécis face à son orientation exerce une influence différente sur le cheminement des jeunes inscrits au secteur général, selon le SSE d'origine. Nous essaierons maintenant d'établir dans quelle mesure cette influence se fait sentir lorsque le fait de détenir ou non un emploi pendant les études est contrôlé.

L'analyse multivariée effectuée pour les variables SSE d'origine, travail durant les études, indécision professionnelle et cheminement, révèle l'existence de relations entre ces facteurs. D'abord, on observe que l'indécision professionnelle, conjointement avec le SSE d'origine, influence le cheminement des élèves inscrits au secteur général et ce, indépendamment du travail durant les études. Par ailleurs, ce dernier facteur exerce un effet direct sur le cheminement, quels que soient le statut socio-économique d'origine et l'indécision professionnelle. L'influence conjointe de l'indécision professionnelle et du SSE d'origine est un peu plus importante que celle du travail durant les études, en matière de décision scolaire ou occupationnelle (1).

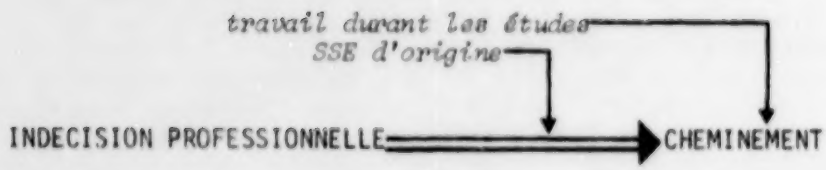
Les relations observées peuvent être schématisées de la façon suivante:

---

(1) Le modèle retenu: (OTI), $OI\overline{C}$, $T\overline{C}$

La contribution de $OI\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,76 et celle de $T\overline{C}$ est de 0,64.

Schéma VII-1.2



Ainsi, la relation observée entre l'indécision professionnelle et le cheminement des élèves inscrits au secteur général, varie compte tenu du statut socio-économique d'origine. Chez les étudiants et les étudiantes dont le statut socio-économique d'origine est faible ou moyen, ceux qui sont moins indécis quant à leur orientation ont une probabilité plus grande (respectivement 54,4 et 52,6 chances sur 100) que ceux qui sont plus indécis (respectivement 45,6 et 47,4 chances sur 100) d'opter pour un cheminement scolaire. Inversement, chez les étudiants et les étudiantes dont le SSE d'origine est élevé, ce sont les plus indécis qui se retrouvent en proportion plus grande dans un cheminement scolaire (57,6 chances sur 100) comparativement à leurs pairs qui sont moins indécis (42,4 chances sur 100). Ce phénomène s'observe indépendamment du fait que les jeunes travaillent ou non durant l'année scolaire.

Tableau VII-1.2

Proportions normalisées relatives à l'influence de l'indécision professionnelle sur le cheminement, dépendamment du statut socio-économique d'origine et indépendamment du travail durant les études (secteur général)

(OTI), $OI\overline{C}$, $T\overline{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
SSE faible	plus indécis	45,6	54,4
	moins indécis	54,4	45,6
SSE moyen	plus indécis	47,4	52,6
	moins indécis	52,6	47,4
SSE élevé	plus indécis	57,6	42,4
	moins indécis	42,4	57,6

2. Présentation des résultats pour le secteur professionnel

Dans l'analyse de l'influence de l'indécision professionnelle sur le cheminement des élèves du secteur professionnel, quatre "univers" de variables ont été retenus. L'influence de l'indécision professionnelle en matière de décision scolaire ou occupationnelle est analysée compte tenu, d'abord, du sexe et du statut socio-économique d'origine (section 2.1); ensuite, en contrôlant l'effet du sexe et de la réussite scolaire (section 2.2); puis, en fonction du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 2.3); finalement, compte tenu du statut socio-économique d'origine et du travail durant les études (section 2.4).

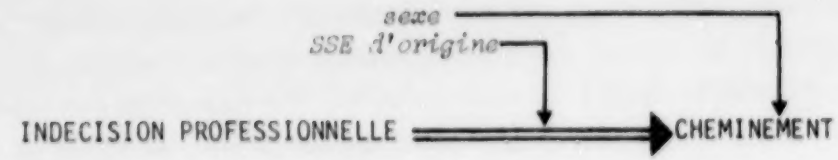
2.1 L'indécision professionnelle (I) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et du statut socio-économique d'origine (O)

Chez les étudiants et les étudiantes inscrits au secteur professionnel, quel est le rôle de l'indécision professionnelle en matière de cheminement suivi après les études secondaires? Ce rôle est-il dépendant du sexe et du statut socio-économique d'origine?

L'analyse multivariée révèle une influence de l'indécision professionnelle sur le cheminement, conjointement avec le statut socio-économique d'origine, mais indépendamment du sexe. En outre, le sexe exerce une influence directe en matière de décision scolaire ou occupationnelle et ce, indépendamment du statut socio-économique d'origine et de l'indécision professionnelle. On remarque, par ailleurs, que le poids de la variable sexe est un peu plus important que celui de la variable conjointe statut socio-économique d'origine et indécision professionnelle (1).

De manière schématique, le modèle vérifié peut s'illustrer ainsi:

Schéma VII-2.1



(1) Le modèle retenu: (SOI), $S\bar{C}$, $OI\bar{C}$

La contribution de $S\bar{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,81 et celle de $OI\bar{C}$ est de 0,67.

L'indécision professionnelle exerce donc une influence sur le cheminement scolaire ou occupationnel suivi après le secondaire V, mais l'importance de la dite influence varie selon le statut socio-économique d'origine. Ainsi, l'impact de l'indécision professionnelle est moins important chez les jeunes dont le SSE d'origine est faible que chez les jeunes des deux autres catégories sociales. Toutefois, l'effet de l'indécision professionnelle va toujours dans le même sens, c'est-à-dire que, quel que soit le SSE d'origine, les plus indécis quant à l'orientation de leur carrière professionnelle ont moins de chances d'opter pour un cheminement scolaire (46,2 chances sur 100 pour le SSE faible; 35,0 chances sur 100 pour le SSE moyen et 40,8 chances sur 100 pour le SSE élevé) que ceux qui se disent moins indécis à ce sujet (respectivement 53,8, 65,0 et 59,2 chances sur 100). De telles observations s'appliquent aux élèves des deux sexes.

Tableau VII-2.1

Proportions normalisées relatives à l'influence de l'indécision professionnelle sur le cheminement, dépendamment du statut socio-économique d'origine et indépendamment du sexe (secteur professionnel)

(SOI), $S\overline{C}$, $OI\overline{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
SSE faible	plus indécis	46,2	53,8
	moins indécis	53,8	46,2
SSE moyen	plus indécis	35,0	65,0
	moins indécis	65,0	35,0
SSE élevé	plus indécis	40,8	59,2
	moins indécis	59,2	40,8

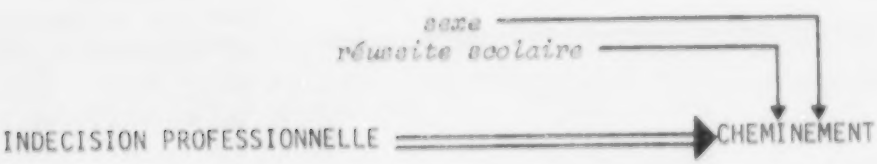
2.2 L'indécision professionnelle (I) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et de la réussite scolaire (R)

L'influence de l'indécision professionnelle que nous venons d'observer en matière de cheminement est-elle toujours présente, chez les jeunes inscrits au secteur professionnel, lorsqu'on contrôle, cette fois-ci, l'influence du sexe et de la réussite scolaire?

L'analyse multivariée révèle que l'indécision professionnelle exerce une influence sur le cheminement et ce, quels que soient le sexe et la réussite scolaire. Par ailleurs, le sexe d'une part, et la réussite scolaire d'autre part, exercent un effet direct sur la décision scolaire ou occupationnelle des élèves du secteur professionnel et ce, indépendamment de l'indécision professionnelle. Ce dernier facteur, ainsi que le sexe, ont chacun un poids plus important que celui de la réussite scolaire, lorsqu'il s'agit de la détermination du cheminement suivi après les études secondaires professionnelles (1).

Schématiquement le modèle retenu peut s'illustrer de la façon suivante:

Schéma VII-2.2



(1) Le modèle retenu: (SRI), $I\overline{C}$, $S\overline{C}$, $R\overline{C}$

La contribution de $I\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,91; celle de $S\overline{C}$ est de 0,86 et celle de $R\overline{C}$ est de 0,56.

L'influence de l'indécision professionnelle en matière de cheminement joue dans le sens suivant: les élèves inscrits au secteur professionnel qui sont les plus décidés quant à leur future carrière ont plus de chances de poursuivre des études collégiales (58,2 chances sur 100) que ceux qui sont indécis en matière d'orientation professionnelle (41,8 chances sur 100). L'indécision quant à la carrière favorise donc l'accès au marché du travail immédiatement après le secondaire V plutôt que la poursuite d'études postsecondaires. Ce phénomène se retrouve tant chez les garçons que chez les filles et quel que soit le degré de réussite scolaire.

Tableau VII-2.2

Proportions normalisées relatives à l'influence de l'indécision professionnelle sur le cheminement, indépendamment du sexe et de la réussite scolaire (secteur professionnel)

(SRI), $I\overline{C}$, $S\overline{C}$, $R\overline{C}$	cheminement scolaire	cheminement occupationnel
plus indécis	41,8	58,2
moins indécis	58,2	41,8

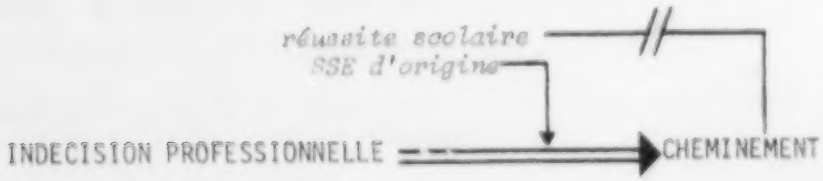
2.3 L'indécision professionnelle (I) et le cheminement (C), compte tenu du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

Qu'en est-il de l'impact de l'indécision professionnelle en matière de cheminement suivi après des études secondaires professionnelles lorsque l'on tient compte à la fois du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire?

L'analyse multivariée révèle que l'indécision professionnelle, conjointement avec le statut socio-économique d'origine, exerce un impact sur le processus de décision scolaire ou occupationnelle, indépendamment de la réussite scolaire. Par contre, le degré de réussite scolaire n'influence pas le cheminement lorsque l'on contrôle à la fois l'effet du statut socio-économique d'origine et de l'indécision professionnelle (1).

Le modèle vérifié peut être illustré par le schéma qui suit:

Schéma VII-2.3



On observe donc, chez les élèves qui poursuivent des études secondaires professionnelles, que l'indécision professionnelle exerce un impact en matière de cheminement suivi au-delà de l'école secondaire: les moins indécis quant à leur carrière ont des probabilités plus grandes de poursuivre des études collégiales comparativement à ceux et à celles dont le choix en matière d'orientation professionnelle n'est pas encore arrêté. Toutefois, l'impact de l'indécision professionnelle est plus ou moins important selon la classe sociale à laquelle l'élève appartient. Ainsi, les chances les plus grandes de poursuivre des études collégiales quand on est décidé

(1) Le modèle retenu: (ORI), $\overline{OIC}$

La contribution de $\overline{OIC}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,50.

plutôt qu'indécis quant à sa future carrière, se retrouvent chez les jeunes des classes moyenne et supérieure (respectivement pour chaque classe, 63,9 et 58,9 chances sur 100 pour les moins indécis, contre 36,1 et 41,1 chances sur 100 pour les plus indécis). Par ailleurs, chez les jeunes dont le SSE d'origine est faible, les probabilités de poursuivre des études collégiales sont de 53,8 chances sur 100, pour les moins indécis, contre 46,2 chances sur 100, pour les plus indécis. L'écart entre les moins indécis et les plus indécis en ce qui a trait au cheminement scolaire ou occupationnel est donc moins important dans la classe socio-économiquement faible que dans les classes sociales plus favorisées. Un tel phénomène s'observe indépendamment du degré de réussite scolaire.

Tableau VII-2.3

Proportions normalisées relatives à l'influence de l'indécision professionnelle sur le cheminement, dépendamment du statut socio-économique d'origine et indépendamment de la réussite scolaire (secteur professionnel)

(ORI), $OI\overline{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
SSE faible	plus indécis	46,2	53,8
	moins indécis	53,8	46,2
SSE moyen	plus indécis	36,1	63,9
	moins indécis	63,9	36,1
SSE élevé	plus indécis	41,1	58,9
	moins indécis	58,9	41,1

2.4 L'indécision professionnelle (I) et le cheminement (C), compte tenu du statut socio-économique d'origine (O) et du travail durant les études (T)

Au secteur professionnel, l'effet de l'indécision professionnelle sur le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire s'exerce de manière différenciée selon le statut socio-économique d'origine, avons-nous observé. Un tel phénomène est-il influencé par le fait d'occuper ou non un emploi tout en poursuivant ses études?

L'analyse des divers facteurs en présence montre que l'influence conjointe de l'indécision professionnelle et du SSE d'origine sur le cheminement se fait sentir que l'on travaille ou non durant l'année scolaire. Par contre, le travail durant les études influence directement le cheminement, indépendamment du SSE d'origine et de l'indécision professionnelle. Par ailleurs, le poids de la variable conjointe indécision professionnelle et statut socio-économique d'origine est beaucoup plus important en matière de cheminement que le poids de la variable "travail durant les études". Cependant, il faut noter que l'impact de ce dernier facteur est négligeable, bien que la relation $T\overline{C}$ soit nécessaire pour que le modèle retenu s'avère significatif (1).

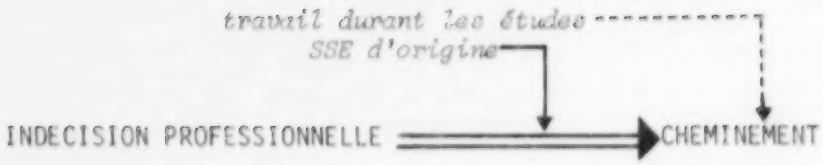
Les relations décrites ci-haut peuvent s'illustrer par le schéma suivant:

---

(1) Le modèle retenu: (OTI), $OI\overline{C}$, $T\overline{C}$

La contribution de $OI\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,31 et celle de $T\overline{C}$ est de 0,05.

Schéma VII-2.4



Une fois de plus, la présente analyse montre que, chez les élèves inscrits au secteur professionnel, le fait d'être indécis au sujet de son orientation professionnelle décourage la poursuite d'études collégiales, contrairement à ce qui se passe chez ceux et celles dont le choix de carrière est arrêté. En outre, cet impact de l'indécision professionnelle sur le cheminement scolaire ou occupationnel est plus important dans les classes moyenne et supérieure que dans la classe inférieure. Ainsi, dans les classes moyenne et supérieure, les probabilités respectives de poursuivre un cheminement scolaire s'évaluent à 64,7 et 60,2 chances sur 100, pour les moins indécis, contre 35,3 et 39,8 chances sur 100, pour les plus indécis. Par ailleurs, dans la classe inférieure, les jeunes ont 53,1 chances sur 100 de poursuivre un cheminement scolaire s'ils sont moins indécis, comparativement à 46,9 chances sur 100 s'ils sont plus indécis. Un tel phénomène est observé peu importe si l'élève occupe ou non un emploi durant l'année scolaire.

Tableau VII-2.4

Proportions normalisées relatives à l'influence de l'indécision professionnelle sur le cheminement, dépendamment du statut socio-économique d'origine et indépendamment du travail durant les études (secteur professionnel)

(OTI), $OI\overline{C}$, $T\overline{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
SSE faible	plus indécis	46,9	53,1
	moins indécis	53,1	46,9
SSE moyen	plus indécis	35,3	64,7
	moins indécis	64,7	35,3
SSE élevé	plus indécis	39,8	60,2
	moins indécis	60,2	39,8

B. DISCUSSION

L'étude du cheminement scolaire ou occupationnel suivi après les études secondaires met en évidence certains processus liés à l'indécision professionnelle et ce, lorsque l'on contrôle le sexe, le statut socio-économique d'origine, la réussite scolaire, ainsi que le travail durant l'année scolaire.

Les analyses décrites dans les pages qui précèdent montrent certaines similitudes entre les situations observées au secteur général et celles observées au secteur professionnel. Par contre, certaines différences sont aussi notées. Cependant, il semble qu'il faille conclure que l'influence

de l'indécision professionnelle sur les processus de décision scolaire et occupationnelle présente dans chaque secteur d'enseignement, ne saurait être estimée équivalente, du moins pour certains groupes d'individus (1). Les réponses apportées aux questions posées en début d'analyse en font état.

L'analyse du cheminement scolaire ou occupationnel des jeunes inscrits au secteur général conduit aux observations suivantes, en ce qui a trait à l'influence de l'indécision professionnelle:

1) L'indécision professionnelle exerce une influence sur le cheminement suivi après l'école secondaire. Toutefois, le sens de cette influence n'est pas le même pour tous les groupes d'élèves.

2) L'influence de l'indécision professionnelle s'exerce de manière différente selon les classes sociales. Chez les étudiants et les étudiantes dont le statut socio-économique d'origine est faible ou moyen, on s'engage dans des études collégiales plus souvent lorsqu'on a choisi une carrière que lorsqu'on est indécis à ce sujet. Chez les jeunes dont le SSE d'origine est élevé, c'est la situation inverse qui se produit: on poursuit un cheminement scolaire plus souvent si on est indécis quant à la carrière que si on a déjà décidé de son orientation professionnelle. Cette influence de l'indécision professionnelle sur l'orientation après les études secondaires, particulière à chaque classe sociale, s'observe tant chez les garçons que chez les filles.

3) L'indécision quant à la carrière influence le cheminement, dans les sens décrits ci-haut, peu importe que l'on occupe ou non un emploi durant l'année scolaire.

---

(1) Voir Annexe F, tableau VII.

Dans le cas des étudiants et des étudiantes inscrits au secteur professionnel, les analyses retenues font ressortir les conclusions suivantes:

1) L'indécision professionnelle exerce un impact sur le cheminement suivi par les élèves du secteur professionnel après le secondaire V, dans le sens suivant: les jeunes plus indécis quant à leur carrière poursuivent un cheminement scolaire moins souvent que ceux qui sont moins indécis au sujet de leur orientation professionnelle.

2) La dite influence de l'indécision professionnelle est plus ou moins grande selon la classe sociale d'appartenance. Ainsi, l'impact de l'indécision professionnelle est moins important dans la classe socio-économiquement faible et plus important dans les classes moyenne et supérieure. Par ailleurs, l'effet de l'indécision professionnelle sur le cheminement est le même tant chez les garçons que chez les filles et quel que soit le degré de réussite scolaire.

3) L'indécision professionnelle influence le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire, dans le sens décrit ci-haut, peu importe que l'on travaille ou non durant l'année scolaire.

Les principales conclusions qui se dégagent des analyses précédentes montrent des points de similitude entre le processus de décision scolaire ou occupationnelle des élèves inscrits au secteur général et celui des élèves inscrits au secteur professionnel, en ce qui a trait à l'impact de l'indécision professionnelle. Ainsi, chez les élèves de toutes les classes sociales qui poursuivent des études secondaires professionnelles et chez ceux qui poursuivent des études générales, mais dont le SSE d'origine est faible ou moyen, le fait d'être parmi les plus décidés quant à la carrière favorise la poursuite des études collégiales. Tout se passe comme si ces jeunes ne pouvaient se permettre d'entreprendre des études collégiales sans avoir une idée précise des options dans lesquelles ils devront s'engager. Une mauvaise orientation à l'entrée du

CEGEP ou encore un changement d'options en cours d'études collégiales peuvent sembler catastrophiques à leurs yeux. D'ailleurs, les élèves du secteur professionnel ne sont-ils pas déjà engagés dans une option professionnelle particulière. Il peut être difficile, pour eux, de changer d'orientation sans être obligés de reprendre entièrement leurs études de spécialisation professionnelle. Avant de s'engager dans une option précise à l'école secondaire, ils ont déjà dû réfléchir à la carrière dans laquelle ils voulaient s'engager.

Pour les jeunes des classes moins favorisées inscrits au secteur général et pour les jeunes qui poursuivent des études secondaires professionnelles, le coût anticipé des études postsecondaires et aussi le risque encouru sont élevés, ce qui entraînerait une évaluation souvent négative des chances de réaliser ses objectifs. En effet, pour les élèves moins favorisés socio-économiquement, les études postsecondaires représentent des coûts financiers élevés; ils doivent donc être fixés en matière d'orientation professionnelle avant d'entreprendre de telles études afin de ne pas être retardés par une réorientation scolaire qui deviendrait nécessaire s'il y avait changement dans leurs choix professionnels en cours d'études collégiales. Pour les élèves du secteur professionnel, en plus possiblement des coûts financiers, plusieurs doivent faire face aux coûts que représente l'obtention de crédits scolaires supplémentaires souvent obligatoires pour s'inscrire au CEGEP. Pour ces groupes d'étudiants, les coûts et les risques associés aux études collégiales, tout en pouvant être de nature différente, sont suffisamment élevés pour que le jeune ne s'y engage pas sans avoir un plan bien établi. Il apparaît donc "rationnel" pour ces jeunes d'entreprendre des études postsecondaires dans la mesure où, leur

choix professionnel étant fixé, ils auront un objectif précis à atteindre. S'ils sont indécis, les avantages à retirer des études collégiales apparaissent moins importants et ils estimeront le risque trop élevé: ne risquent-ils pas de s'engager dans un programme où ils ne découvriront que peu, sinon aucun intérêt et peut-être aussi aucun débouché. Comment poursuivre ses études dans de telles conditions alors qu'il y a un risque élevé de perte de temps et de ressources? Mieux vaut alors pour eux ne pas s'engager dans un programme d'études collégiales sans avoir fait un choix professionnel réfléchi!

Quant à leurs camarades de milieux très favorisés qui poursuivent des études secondaires générales, ils peuvent se permettre, pour ainsi dire, de poursuivre des études collégiales, même s'ils n'ont qu'une idée très vague au sujet de leur orientation professionnelle. Ils perçoivent probablement qu'ils ont le temps et les ressources nécessaires pour envisager des changements optionnels en cours d'études collégiales et même universitaires. Peut-être même peuvent-ils se permettre, dans certains cas, d'amorcer, voire de compléter, plus d'un programme d'études.

On peut supposer également, bien qu'une telle hypothèse n'ait pas été vérifiée, que le jeune issu d'un milieu moins favorisé fait son choix professionnel plus tôt que ses collègues plus favorisés. C'est certainement le cas des jeunes inscrits au secteur professionnel et ce, indépendamment du statut socio-économique d'origine, car ces jeunes ont dû, dès le secondaire III, choisir une option professionnelle. Dans ce contexte où l'élève a dû arrêter très tôt son choix professionnel, le risque encouru dans la poursuite d'études postsecondaires est moins grand, la démarche ayant été

planifiée avec soin et de bonne heure, quand elle n'a pas tout bonnement été imposée. La planification qui en résulte peut compenser, pour certains, le "handicap" lié à la fréquentation du secteur professionnel et, pour d'autres, le fait de ne pas appartenir à des milieux très favorisés sur le plan socio-économique.

Toutefois, il semble que l'éventail des possibles professionnels, et des cheminements scolaires qu'ils supposent, reste moins grand et moins diversifié pour les jeunes situés au bas de l'échelle sociale. En effet, tant les professeurs que les conseillers en orientation jugent la valeur scolaire des élèves davantage en fonction de leur milieu d'origine qu'en fonction de leurs aptitudes réelles (Girard et Clerc, 1964). Dès lors, il est fort plausible de penser que les étudiants et les étudiantes les moins favorisés socio-économiquement se voient proposer une gamme de voies professionnelles plus limitée. De même, ceux et celles qui sont déjà inscrits au secteur professionnel sont, souvent, peu incités à entreprendre des études collégiales.

Par ailleurs, on observe que le phénomène de l'indécision professionnelle en regard du cheminement suivi au-delà de l'école secondaire affecte à part égale les garçons et les filles. Cependant, il ne faut pas pour autant, semble-t-il, y donner la même interprétation (Breton, 1972). Chez les garçons, en effet, l'indécision quant à la carrière exprimerait surtout une hésitation réelle devant plusieurs orientations particulières. Chez les filles, par contre, la décision quant à la carrière comporterait une dimension que l'on ne retrouve pas chez les garçons: la décision même de faire ou non une carrière quelle qu'elle soit. Il est probable que l'entrée progressive des femmes sur le marché du travail fera perdre à cette

dimension de son acuité. Néanmoins, à l'heure actuelle, plusieurs jeunes filles doivent encore se poser la question suivante: 'si j'entre sur le marché du travail à la fin de mes études, combien de temps y resterai-je?"

En ce qui a trait à l'impact de la réussite scolaire dans le rôle joué par l'indécision professionnelle en matière de cheminement, il ne semble pas que le fait d'obtenir des notes scolaires plutôt médiocres ou, au contraire, de bien réussir en classe, puisse influencer le sens de la relation observée entre l'indécision quant à la carrière et le cheminement suivi au sortir des études secondaires. Autrement dit, l'influence de l'indécision professionnelle sur le processus de décision scolaire ou occupationnelle se fait sentir quelle que soit la situation scolaire, entendue ici en termes de résultats scolaires, des finissants du cours secondaire.

En outre, il se dégage de notre analyse que l'expérience acquise par l'exercice d'un emploi à temps partiel n'est pas d'une grande utilité en regard de l'influence exercée par l'indécision professionnelle sur le cheminement. Si on avait pu s'attendre à ce que l'expérience de travail facilite la prise de décision en matière d'orientation professionnelle, il faut constater qu'en ce qui concerne l'impact de l'indécision professionnelle sur le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire, le fait de travailler ou non durant l'année scolaire n'a rien à y voir.

Tout le processus de décision scolaire ou occupationnelle que nous venons de décrire en regard de l'indécision professionnelle est, en quelque sorte, l'aboutissement ou la concrétisation d'une longue démarche au cours de laquelle la dualité acteur-situation demeure présente. Lorsque vient le temps du choix professionnel, le jeune doit évaluer une foule de

facteurs qui varient selon les carrières: le degré de préparation technique requis, les possibilités d'accès à chaque métier, les rétributions qui s'y rattachent en termes, notamment, de salaire, de prestige ou d'autres avantages. Du côté personnel, il doit déterminer ce qu'il recherche ou recherchera dans un emploi et choisir sa carrière en conséquence.

A cette connaissance de soi et du milieu professionnel s'ajoute la nécessité de connaître le système scolaire et les possibilités que ce dernier offre pour permettre l'atteinte du but fixé. L'étudiant ou l'étudiante entrevoit avec plus ou moins de précision le fait que l'école est reliée aux structures socio-économiques et qu'une des fonctions scolaires est précisément d'assurer la distribution de la main-d'oeuvre selon la grille de stratification socio-occupationnelle.

En tout état de cause, devant une mise en situation aussi complexe, il n'est pas étonnant que l'individu ne sache plus trop où donner de la tête, d'autant plus qu'à la période de l'adolescence, il doit résoudre bien d'autres problèmes. Le choix d'un cheminement scolaire ou occupationnel au sortir de l'école secondaire se fait donc dans un contexte souvent conflictuel, voire périlleux pour certains.

EN BREF

Indécision professionnelle et CHEMINEMENT

- L'indécision professionnelle exerce une influence relativement importante sur le processus de décision scolaire ou occupationnelle des jeunes Québécois, laquelle influence présente des similitudes et aussi quelques différences selon le secteur d'enseignement.

- Secteur général

  Chez les jeunes dont le SSE d'origine est faible ou moyen, ce sont les moins indécis quant à la carrière qui poursuivent davantage un cheminement scolaire. Par contre, chez les élèves dont le SSE d'origine est élevé, ce sont les plus indécis qui poursuivent davantage des études collégiales. L'impact de l'indécision professionnelle sur le cheminement, différencié selon les classes sociales, est le même tant chez les garçons que chez les filles, peu importe que ces jeunes travaillent ou pas durant leurs études.

- Secteur professionnel

  L'indécision professionnelle influence le cheminement suivi après l'école secondaire dans le sens suivant: les moins indécis quant à la carrière poursuivent des études postsecondaires plus souvent que les plus indécis. Cet impact de l'indécision professionnelle est plus important dans les classes moyenne et supérieure que dans la classe socio-économiquement faible. Un tel phénomène est observé quels que soient le sexe, la réussite scolaire et le fait d'occuper ou non un emploi durant ses études.

CHAPITRE VIII

L'INQUIETUDE FACE AU MARCHE DU TRAVAIL ET LE CHEMINEMENT

Le jeune qui a vécu jusque-là dans les univers relativement bien protégés que sont la famille et l'école, peut appréhender, à bon droit, l'entrée sur le marché du travail. Ce monde complexe peut représenter pour lui un univers inconnu aux multiples rouages. Le plus souvent, la famille et l'école le préparent mal à affronter cette réalité; il se retrouve alors souvent démuni, voire impuissant, devant les diverses situations auxquelles tout individu est confronté dans sa vie occupationnelle.

En outre, dans une conjoncture économique difficile, les problèmes liés aux politiques d'investissements, aux structures salariales, aux mécanismes d'emploi, aux politiques de main-d'oeuvre, à la productivité, se répercutent sans conteste sur les jeunes à la recherche d'un premier emploi et peut-être, de manière encore plus cruciale pour eux que pour les travailleurs plus âgés. N'observe-t-on pas actuellement, au Québec, qu'un chômeur sur deux est un jeune de moins de 25 ans?

Par ailleurs, les attitudes personnelles semblent d'une grande importance dans la façon d'envisager l'avenir. Selon plusieurs auteurs, une attitude de fatalisme à l'égard de l'avenir s'accompagne habituellement d'un sentiment d'impuissance face à son environnement (1). Si le sens de l'emprise personnelle sur les événements fait défaut, l'individu exprimera alors de nombreuses craintes au sujet de sa capacité de réussir, tant à l'école que dans une carrière.

---

(1) R. Breton (1972), dans son étude de l'indécision professionnelle, rapporte les conclusions de plusieurs recherches à ce sujet.

L'*"acteur en situation"* est sensible aux événements qui se produisent. Il agit sur son environnement tout comme l'environnement agit sur lui. Il se développe un système d'interaction entre l'acteur et son environnement, système qui revêt de multiples formes et dont l'intensité est variable. Dans ce contexte, il faut s'attendre à ce que le marché du travail, en tant qu'élément de l'environnement, exerce une action sur l'individu qui, à son tour, contribue à modifier le marché du travail.

Ainsi, la fin de l'école secondaire devient un moment stratégique pour le jeune; il doit faire un choix - l'école ou le marché du travail et tel type de carrière plutôt que tel autre - et en assumer les conséquences. C'est alors que son attitude face à l'avenir et sa compréhension du monde du travail interviennent pour une part importante dans le processus de décision. Dans la mesure où l'élève est conscient d'une intervention possible de sa part dans la conduite de sa vie, dans la mesure où il sait que la décision lui revient, il en résulte un enchaînement d'événements. Selon la théorie de l'apprentissage social (Rotter, 1954; Seeman, 1963), l'individu est alors à la recherche d'informations susceptibles de l'éclairer sur la nature des différentes carrières qui peuvent s'ouvrir à lui; il organise et planifie alors ses activités en fonction des objectifs qu'il s'est fixés. En somme, il cherche à s'outiller pour prendre une décision.

Dans ce contexte, nous nous intéressons plus particulièrement à l'influence de l'inquiétude manifestée quant à l'obtention d'un emploi sur la décision d'opter pour un cheminement scolaire ou occupationnel au sortir de l'école secondaire. Il est certain, en effet, que le jeune fait face à des choix difficiles car, bien qu'il soit encore sur les bancs de l'école, il doit estimer les possibilités qu'il a d'être embauché et, de plus, dans

cette estimation, il doit tenir compte des particularités et des exigences de chaque corps d'emploi. On lui demande, en somme, de s'orienter en toute connaissance de cause, là où même les spécialistes en matière de main-d'oeuvre errent assez piteusement.

A cet égard, nous savons déjà, d'une part, que l'inquiétude face au monde de l'emploi est liée à l'indécision quant à la carrière: plus on est inquiet, plus il est difficile de prendre une décision. D'autre part, nous savons que cette inquiétude est aussi liée aux projets d'études: moins on est inquiet quant à l'obtention d'un emploi, plus on pense poursuivre longtemps ses études (Breton, 1972).

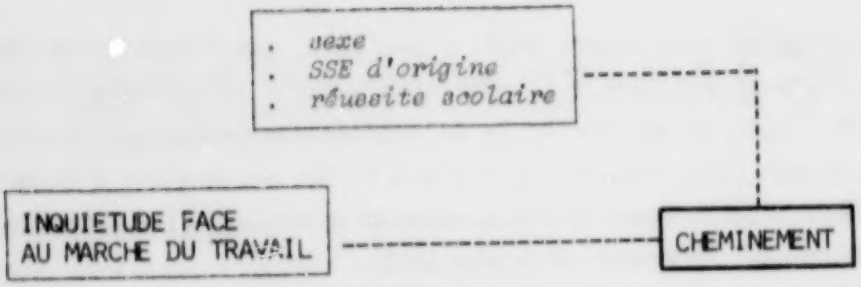
Lorsque le jeune Québécois francophone parvient au terme de ses études secondaires, certains choix s'imposent à lui, entre autres, celui de poursuivre des études ou d'entrer immédiatement sur le marché du travail. L'image qu'il se fait de son environnement, en l'occurrence, les possibilités d'emploi, pourrait constituer un paramètre du processus de décision. A ce sujet, les questions suivantes se posent tant pour les élèves du secteur général que pour les élèves du secteur professionnel:

1) L'inquiétude vis-à-vis du marché du travail influence-t-elle le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire?

2) Cette influence se fait-elle sentir quels que soient le sexe, le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire?

Schématiquement, l'analyse peut s'illustrer de la façon suivante:

Schéma VIII



Les analyses qui suivent tentent de répondre aux interrogations qui viennent d'être formulées. D'abord, nous présenterons les analyses retenues, tant pour le secteur général que pour le secteur professionnel et ensuite, nous discuterons des principales conclusions qui se dégagent de ces analyses.

A. PRESENTATION DES RESULTATS

1. Présentation des résultats pour le secteur général

Au secteur général, les données relatives à l'influence de l'inquiétude face au marché du travail sur le cheminement, comprennent les deux analyses suivantes: en premier lieu, une analyse de l'influence de l'inquiétude éprouvée face au marché du travail sur le cheminement, compte

tenu du sexe et du statut socio-économique d'origine (section 1.1), en second lieu, une analyse de l'influence de l'inquiétude face au marché du travail sur le cheminement, compte tenu, cette fois-ci, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 1.2).

1.1 L'inquiétude face au marché du travail (Q) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et du statut socio-économique d'origine (O)

L'inquiétude vis-à-vis du marché du travail peut-elle retarder ou, au contraire, accélérer l'entrée sur le marché du travail? Autrement dit, les inquiétudes exprimées par rapport à l'emploi, en termes de chômage et d'ouvertures sur le marché du travail, peuvent-elles inciter les jeunes de secondaire V inscrits au secteur général à poursuivre des études collégiales dans le but de mieux se préparer à faire face à l'univers du travail? Une telle attitude se manifeste-t-elle indépendamment du sexe et du statut socio-économique d'origine?

L'analyse des données permet d'observer que le cheminement suivi après l'école secondaire est déterminé conjointement par l'inquiétude éprouvée face au marché du travail et par le statut socio-économique d'origine et ce, quel que soit le sexe. Par ailleurs, le sexe n'exerce aucun effet en matière de cheminement lorsqu'on contrôle l'effet du statut socio-économique d'origine et de l'inquiétude face au marché du travail (1).

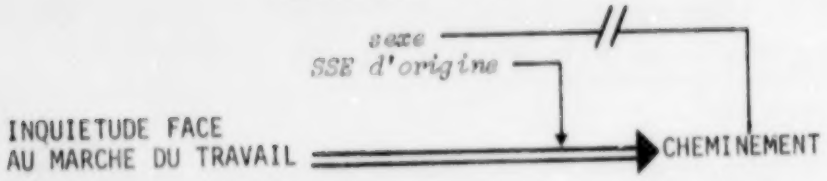
---

(1) Le modèle retenu: (SOQ), $OQ\bar{C}$

La contribution de $OQ\bar{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,49.

Le modèle analysé peut être représenté, schématiquement, ainsi:

Schéma VIII-1.1



L'influence de l'inquiétude manifestée face au marché du travail sur le cheminement s'exprime différemment selon les classes sociales. Ainsi, dans la classe supérieure, l'inquiétude face au marché du travail ne semble pas troubler le choix scolaire ou occupationnel effectué par l'étudiant ou par l'étudiante de secondaire V. Par contre, il en va autrement chez les jeunes issus de la classe moyenne, d'une part, et de la classe inférieure, d'autre part. Chez ces derniers, les plus préoccupés face au monde du travail vont poursuivre davantage un cheminement scolaire au sortir de l'école secondaire (53,4 chances sur 100) que ceux qui manifestent peu d'inquiétude (46,6 chances sur 100). Cependant, chez les jeunes issus de la classe moyenne, ce sont ceux qui expriment le plus d'inquiétude face au marché de l'emploi qui ont moins de probabilité de poursuivre leurs études (45,6 chances sur 100), comparativement à ceux qui se montrent peu inquiets (54,4 chances sur 100). Cette influence de l'inquiétude face au monde de l'emploi sur le cheminement se manifeste à la fois chez les garçons et chez les filles.

Tableau VIII-1.1

Proportions normalisées relatives à l'influence de l'inquiétude face au marché du travail sur le cheminement, dépendamment du statut socio-économique d'origine et indépendamment du sexe (secteur général)

(SOQ), $OQ\bar{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
SSE faible	inquiets	53,4	46,6
	peu inquiets	46,6	53,4
SSE moyen	inquiets	45,6	54,4
	peu inquiets	54,4	45,6
SSE élevé	inquiets	49,6	50,4
	peu inquiets	50,4	49,6

1.2 L'inquiétude face au marché du travail (Q) et le cheminement (C), compte tenu du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

Nous venons de voir que les inquiétudes manifestées vis-à-vis du marché du travail influencent le cheminement suivi par les jeunes du secteur général après l'école secondaire et ce, de manière différenciée selon les classes sociales. Nous nous demandons maintenant si le fait de bien réussir à l'école contribue à modifier l'influence de l'inquiétude éprouvée en regard des emplois disponibles sur le cheminement scolaire ou occupationnel. On pourrait s'attendre, en effet, à ce qu'un bon dossier scolaire se traduise par une plus grande confiance en soi et par de meilleures possibilités de se trouver un emploi à la fin de ses études. Ainsi, l'élève dont la réussite scolaire est excellente peut espérer que l'employeur éventuel

le préférera à celui dont les notes scolaires sont faibles. Une telle situation peut avoir une incidence sur le cheminement suivi après le secondaire V.

L'analyse des données nous oblige à apporter quelques nuances aux énoncés précédents. Les facteurs mentionnés interviennent dans le cheminement suivi par les élèves du secteur général, mais de manière un peu différente par rapport à ce qui était attendu. Ainsi, on observe que l'inquiétude face au marché du travail influence le cheminement, mais conjointement avec la classe sociale à laquelle appartient l'étudiant ou l'étudiante et ce, indépendamment des résultats scolaires. En outre, la réussite scolaire agit directement sur le cheminement, quels que soient le statut socio-économique d'origine et l'inquiétude face à l'emploi. Par ailleurs, on remarque que ce sont les résultats scolaires qui ont le poids le plus important en matière de cheminement, comparativement à l'influence conjointe de l'inquiétude face au marché du travail et du statut socio-économique d'origine (1).

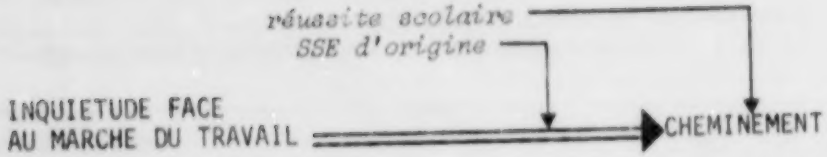
Schématiquement, les relations observées peuvent s'illustrer de la façon suivante:

---

(1) Le modèle retenu: (ORQ), $R\overline{C}$, $OQ\overline{C}$

La contribution de $R\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,99 et celle de $OQ\overline{C}$ est de 0,71.

Schéma VIII-1.2



L'inquiétude face à l'obtention d'un emploi influence le cheminement suivi après l'école secondaire, de manière différente selon les classes sociales. Ainsi, chez les jeunes dont le SSE d'origine est élevé, l'inquiétude face au marché du travail n'influence à peu près pas le cheminement. Ce n'est toutefois pas le cas pour les autres jeunes. En effet, lorsque le SSE d'origine est faible, les plus inquiets face au marché de l'emploi ont plus de probabilités de choisir un cheminement scolaire (53,4 chances sur 100) que ceux qui se disent peu inquiets (46,6 chances sur 100). Par contre, lorsque le SSE d'origine est moyen, les plus inquiets ont moins de chances d'opter pour un cheminement scolaire (46,5 chances sur 100) que ceux qui sont moins inquiets (53,5 chances sur 100). Ces phénomènes particuliers à chacune des classes sociales s'observent quel que soit le degré de réussite scolaire.

Tableau VIII-1.2

Proportions normalisées relatives à l'influence de l'inquiétude face au marché du travail sur le cheminement, dépendamment du statut socio-économique d'origine et indépendamment de la réussite scolaire (secteur général)

(ORQ), $R\overline{C}$, $OQ\overline{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
SSE faible	inquiets	53,4	46,6
	peu inquiets	46,6	53,4
SSE moyen	inquiets	46,5	53,5
	peu inquiets	53,5	46,5
SSE élevé	inquiets	51,2	48,8
	peu inquiets	48,8	51,2

2. Présentation des résultats pour le secteur professionnel

Dans le cas du secteur professionnel, l'analyse de l'influence, sur le cheminement, de l'inquiétude éprouvée face au marché du travail, s'est faite à partir de trois ensembles de variables. L'influence de l'inquiétude face au marché du travail est étudié d'abord en fonction du sexe et du statut socio-économique d'origine (section 2.1), compte tenu ensuite du sexe et de la réussite scolaire (section 2.2) et finalement, compte tenu du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 2.3).

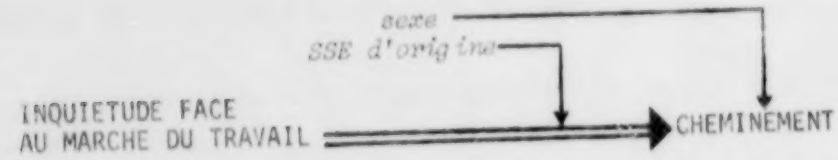
2.1 L'inquiétude face au marché du travail (Q) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et du statut socio-économique d'origine (O)

Chez les élèves du secteur professionnel, le cheminement suivi après l'école secondaire est-il influencé par l'inquiétude éprouvée vis-à-vis du marché du travail, considérée en termes de possibilité d'emplois? Cette influence diffère-t-elle compte tenu du sexe et du statut socio-économique d'origine?

L'analyse multivariée nous montre que l'inquiétude face au marché du travail influence le cheminement conjointement avec le statut socio-économique d'origine et ce, quel que soit le sexe. Par ailleurs le sexe influence directement le processus de décision scolaire ou occupationnelle, indépendamment du SSE d'origine et de l'inquiétude éprouvée face au marché du travail. En outre, le facteur sexe a plus de poids que la variable conjointe SSE d'origine et inquiétude face au marché du travail dans la détermination du cheminement suivi après l'école secondaire (1).

Schématiquement, les relations observées s'illustrent ainsi:

Schéma VIII-2.1



(1) Le modèle retenu: (SOQ). $S\bar{C}$. $OQ\bar{C}$

La contribution de $S\bar{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,82 et celle de $OQ\bar{C}$ est de 0,58.

Si on analyse de plus près l'influence de l'inquiétude face au marché du travail sur le cheminement, on observe que cette influence varie selon les classes sociales. En effet, l'impact de ce facteur est surtout marqué dans la classe socio-économiquement faible et quasi inexistant dans les classes sociales moyenne et supérieure. Ainsi, chez les élèves dont le statut socio-économique d'origine est faible, ceux qui se disent peu inquiets quant aux ouvertures du marché du travail ont de plus grandes chances de poursuivre des études collégiales (57,5 chances sur 100) que ceux qui expriment de l'inquiétude face aux possibilités d'emploi (42,5 chances sur 100). Par ailleurs, dans la classe sociale moyenne, la même tendance est observée mais l'écart est beaucoup moins marqué, c'est-à-dire que les chances sont de 52,4 sur 100 de poursuivre des études collégiales si on est peu inquiets face au marché du travail comparativement à 47,6 chances sur 100 si on exprime une grande inquiétude à ce sujet. Par contre, dans la classe sociale supérieure, l'effet de l'inquiétude face au marché du travail sur le cheminement est à peine perceptible: on a un peu plus de chances de poursuivre des études postsecondaires, quoique très légèrement il faut dire, si on est inquiet quant aux futures possibilités d'emplois (51,7 chances sur 100) que si on est peu inquiets (48,3 chances sur 100). A toutes fins utiles, l'impact de l'inquiétude face au marché du travail sur le processus de décision scolaire ou occupationnelle, est surtout présent dans la classe socio-économiquement faible. En outre, les divers phénomènes que nous venons de décrire s'observent tant chez les garçons que chez les filles.

Tableau VIII-2.1

Proportions normalisées relatives à l'influence de l'inquiétude face au marché du travail sur le cheminement, dépendamment du statut socio-économique d'origine et indépendamment du sexe (secteur professionnel)

(SOQ), $S\bar{C}$, $OQ\bar{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
SSE faible	inquiets	42,5	57,5
	peu inquiets	57,5	42,5
SSE moyen	inquiets	47,6	52,4
	peu inquiets	52,4	47,6
SSE élevé	inquiets	51,7	48,3
	peu inquiets	48,3	51,7

2.2 L'inquiétude face au marché du travail (Q) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et de la réussite scolaire (R)

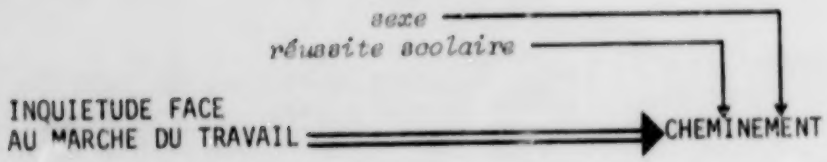
L'influence que nous venons d'observer de l'inquiétude éprouvée face au marché du travail sur le cheminement scolaire ou occupationnel des jeunes du secteur professionnel, est-elle présente lorsqu'on tient compte, cette fois-ci, du sexe et de la réussite scolaire?

L'analyse multivariée révèle que chacun des trois facteurs retenus influence le cheminement. En effet, l'inquiétude éprouvée face à l'emplo' influence directement le cheminement et ce, indépendamment du sexe et de la réussite scolaire. De plus, ces deux derniers facteurs exercent aussi un impact direct sur le cheminement, indépendamment l'un de l'autre et

indépendamment de l'inquiétude face au marché du travail. Soulignons que parmi les trois variables retenues, le sexe est la variable qui a le plus de poids dans l'explication du cheminement suivi au-delà de l'école secondaire. Elle est suivie de près par l'inquiétude éprouvée face au marché du travail. Le troisième facteur d'influence est la réussite scolaire (1).

Les relations observées peuvent s'illustrer ainsi, de manière schématique:

Schéma VIII-2.2



L'influence de l'inquiétude face au marché du travail sur le cheminement agit dans le sens suivant: les élèves du secteur professionnel qui se montrent peu inquiets des ouvertures qu'offre le marché du travail ont plus de chances de poursuivre un cheminement scolaire (54,5 chances sur 100) que ceux qui expriment de l'inquiétude face au monde de l'emploi (45,5 chances sur 100). Cette situation est observée tant chez les garçons que chez les filles et quel que soit le degré de réussite scolaire.

---

(1) Le modèle retenu: (SRQ), $S\overline{C}$, $Q\overline{C}$, $R\overline{C}$

La contribution de $S\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,85, celle de $Q\overline{C}$ est de 0,77 et celle de $R\overline{C}$ est de 0,59.

Tableau VIII-2.2

Proportions normalisées relatives à l'influence de l'inquiétude face au marché du travail sur le cheminement, indépendamment du sexe et de la réussite scolaire (secteur professionnel)

(SRQ), $S\overline{C}$, $Q\overline{C}$, $R\overline{C}$	cheminement scolaire	cheminement occupationnel
inquiets	45,5	54,5
peu inquiets	54,5	45,5

2.3 L'inquiétude face au marché du travail (Q) et le cheminement (C), compte tenu du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

Si l'on contrôle maintenant les facteurs statut socio-économique d'origine et réussite scolaire, qu'en est-il de l'influence de l'inquiétude face au marché du travail sur le cheminement des jeunes inscrits au secteur professionnel?

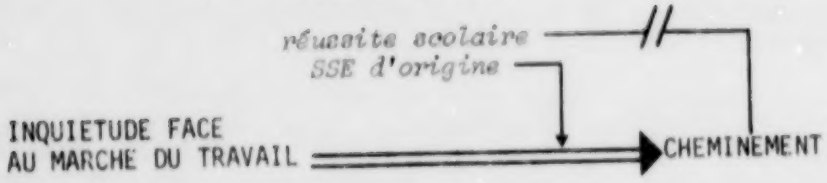
L'analyse multivariée montre que le processus de décision scolaire ou occupationnelle est influencé conjointement par l'inquiétude face au marché du travail et par le statut socio-économique d'origine et ce, indépendamment de la réussite scolaire. Par contre, dans ce contexte, c'est-à-dire lorsque l'on contrôle l'effet du SSE d'origine et de l'inquiétude face au marché du travail, la réussite scolaire n'influence pas le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire (1).

(1) Le modèle retenu: (ORQ), $OQ\overline{C}$

La contribution de $OQ\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,35.

Le modèle analysé peut ainsi s'illustrer de manière schématique:

Schéma VIII-2.3



Le processus de décision scolaire ou occupationnelle des élèves du secteur professionnel est influencé par l'inquiétude exprimée face au marché du travail, mais de manière différenciée selon les classes sociales. En effet, l'influence la plus marquée se situe dans la strate socio-économiquement faible. Ainsi, les élèves qui sont peu inquiets quant aux possibilités d'emploi ont beaucoup plus de chances de poursuivre des études collégiales (58,4 chances sur 100) que ceux qui se disent inquiets à ce sujet (41,6 chances sur 100). Par contre, dans les deux autres strates socio-économiques, l'influence de l'inquiétude face au marché du travail sur le cheminement est à peine perceptible. Ainsi, dans la classe moyenne, ceux qui manifestent peu d'inquiétude face au marché du travail ont 51,9 chances sur 100 de poursuivre des études au-delà de l'école secondaire, comparativement à 48,1 chances sur 100 chez ceux qui sont très inquiets. Dans la strate sociale supérieure, c'est le phénomène inverse: les élèves qui se disent très inquiets face au marché du travail ont un peu plus de chances de poursuivre leurs études (52,8 chances sur 100) que ceux qui se disent peu inquiets (47,2 chances sur 100). Ces diverses observations s'appliquent quel que soit le degré de réussite scolaire.

Tableau VIII-2.3

Proportions normalisées relatives à l'influence de l'inquiétude face au marché du travail sur le cheminement, dépendamment du statut socio-économique d'origine et indépendamment de la réussite scolaire (secteur professionnel)

(ORQ), $\overline{OQC}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
SSE faible	inquiets	41,6	58,4
	peu inquiets	58,4	41,6
SSE moyen	inquiets	48,1	51,9
	peu inquiets	51,9	48,1
SSE élevé	inquiets	52,8	47,2
	peu inquiets	47,2	52,8

B. DISCUSSION

Le cheminement scolaire ou occupationnel suivi au sortir de l'école secondaire implique certains processus liés à l'inquiétude éprouvée vis-à-vis des ouvertures du marché du travail et ce, en tenant compte du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire.

Les descriptions des données qui précèdent révèlent des différences significatives dans les processus en présence, entre les élèves du secteur général et ceux du secteur professionnel (1). Voici les principales constatations qui se dégagent des analyses.

(1) Voir Annexe F, tableau VIII.

Le cheminement scolaire ou occupationnel des jeunes inscrits au secteur général présente les caractéristiques suivantes en regard de l'inquiétude éprouvée face au marché du travail:

1) L'inquiétude quant à l'obtention d'un emploi au sortir de l'école influence le cheminement scolaire ou occupationnel emprunté à la fin du cours secondaire. Toutefois, cette influence n'est pas la même pour toutes les classes sociales.

2) Dans la classe supérieure, le cheminement n'est pas affecté par l'étendue de l'inquiétude face au marché du travail. Dans la classe moyenne, les plus inquiets optent plus souvent que les moins inquiets pour le marché du travail immédiatement après l'école secondaire. Dans la classe la moins favorisée, une grande inquiétude incite plutôt à différer l'entrée dans la vie active. Ces observations propres à chaque classe sociale sont valides, quel que soit le sexe et quelle que soit la réussite scolaire.

Dans le cas des étudiants et des étudiantes inscrits au secteur professionnel, les analyses effectuées permettent de dégager les conclusions suivantes:

1) L'inquiétude éprouvée face au marché du travail influence le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire. Cependant, cette influence varie en fonction des différentes classes sociales.

2) L'influence de l'inquiétude face au marché du travail est, à toutes fins utiles, présente dans la classe socio-économiquement faible seulement. Dans ce groupe, les élèves qui se disent peu inquiets au sujet des possibilités d'emploi risquent beaucoup plus de poursuivre des études collégiales que ceux qui se disent inquiets. Dans les deux autres strates sociales, l'impact de l'inquiétude face aux ouvertures du marché du travail sur le cheminement est à peine perceptible. Ces phénomènes s'observent tant chez les garçons que chez les filles et quelle que soit la réussite scolaire.

De manière générale, on peut conclure à l'influence de l'inquiétude face au marché du travail en matière de cheminement scolaire ou occupationnel. Cette influence se fait sentir quels que soient le sexe et la réussite scolaire, mais varie en fonction du statut socio-économique d'origine. Une telle relation entre l'inquiétude exprimée au sujet de l'obtention d'un emploi et le cheminement suivi après l'école secondaire s'observe tant chez les élèves du secteur professionnel que chez ceux du secteur général.

Cependant, la dite influence, présente dans les deux secteurs d'enseignement, peut être semblable ou différente selon le statut socio-économique d'origine considéré. Examinons les phénomènes qui s'observent dans chaque strate socio-économique. Ainsi, c'est chez les élèves dont le SSE d'origine est faible que s'observent les différences les plus marquantes entre le secteur général et le secteur professionnel. En effet, au secteur général, une grande inquiétude face aux possibilités d'emploi encourage les jeunes à poursuivre des études collégiales alors qu'au secteur professionnel, une telle crainte décourage plutôt la poursuite de telles études. Dans la classe sociale moyenne, on observe une même tendance dans les deux secteurs d'enseignement, bien que cette tendance soit à peine perceptible au secteur professionnel: les élèves peu inquiets des ouvertures sur le marché du travail ont plus de chances d'aller au CEGEP que ceux qui expriment beaucoup d'inquiétude à cet égard. Finalement, dans la strate sociale supérieure, le processus de décision scolaire ou occupationnelle n'est, à toutes fins utiles, pas affecté par l'inquiétude éprouvée face au marché du travail, tant au secteur général qu'au secteur professionnel.

C'est donc dire que chez les jeunes qui viennent des classes socio-économiques les plus favorisées, le degré d'inquiétude en matière d'emploi n'affecte en rien le choix effectué après les études secondaires. Leur perception de la conjoncture du marché de l'emploi n'est pas un élément du processus de décision scolaire ou occupationnelle. Ils semblent capables de se payer le luxe d'ignorer les conditions limitatives d'un marché de l'emploi quasi saturé. La décision de poursuivre des études plus ou moins longues repose sur des contingences autres que celles-là. Peut-être aussi n'entrevoit-on pas les possibilités d'emploi de façon aussi pessimiste; on pense qu'il restera toujours possible de se décrocher un travail. Ce qui compte, c'est de poursuivre ses études aussi loin que possible. Ensuite, on verra ce qui en est des possibilités d'emploi...

Par ailleurs, il semble que, si l'on excepte les élèves dont le SSE d'origine est élevé, les jeunes de secondaire V soient relativement perméables aux facteurs conjoncturels en matière d'emploi au moment où ils doivent s'orienter à la fin de leurs études secondaires. Ils sont soumis ou vulnérables, dans une certaine mesure, aux aléas du marché du travail et en tiendraient compte au moment d'effectuer un choix scolaire ou occupationnel après le secondaire V. Toutefois, il nous apparaît difficile d'expliquer pourquoi l'impact de l'inquiétude face au marché du travail est totalement différent selon le secteur d'enseignement dans le cas des élèves dont le statut socio-économique d'origine est faible. Peut-être pouvons-nous avancer, à titre d'hypothèse, l'explication suivante. Dans les milieux les moins favorisés, lorsque le marché de l'emploi est bloqué, le seul moyen de faire face à la situation peut être envisagé du côté de l'école, de la meilleure préparation scolaire et professionnelle possible. On fait donc tous les sacrifices nécessaires à l'obtention du diplôme qui

se monnaiera le mieux. Le fait de fréquenter le secteur d'enseignement général facilite alors l'obtention d'un tel diplôme, la filière en question y conduisant tout naturellement.

Dans le cas des élèves inscrits au secteur professionnel, le raisonnement peut, toujours à titre d'hypothèse, être différent. Si on est très inquiet des possibilités d'emploi, on accédera immédiatement au marché du travail avec, en mains, deux atouts: une spécialité professionnelle déjà assurée et le temps (si la situation d'emploi allait en se dégradant, ce n'est pas un diplôme supplémentaire qui donnerait plus de chances de se trouver un emploi: mieux vaut tenter sa chance le plus tôt possible et cumuler des années d'expérience de travail).

Par ailleurs, dans les classes moyennes, on pourrait être plus sensible à l'influence des contacts personnels et des relations pour se trouver un emploi; comptant sur les bons offices de l'oncle d'un ami, on parviendra à décrocher son premier emploi, aussi modeste soit-il. Le diplôme apparaîtra superfétatoire dans de telles circonstances. Cette hypothèse nous apparaît d'autant plus plausible que Roberge (1979 a) a mis en évidence que les moyens informels demeurent un outil privilégié pour décrocher un emploi, surtout lorsque le diplôme est peu élevé.

En outre, on observe que les résultats scolaires et l'inquiétude face au marché du travail agissent de manière distincte sur le cheminement scolaire ou occupationnel. Ces deux facteurs n'interagissent pas conjointement dans la détermination du choix posé après les études secondaires. Il semble, en effet, que l'influence de l'inquiétude éprouvée à l'endroit du monde de l'emploi sur le cheminement et ce, avec les nuances apportées

précédemment, s'exerce quels que soient les résultats scolaires. Si le fait de bien réussir en classe devait donner une plus grande confiance dans les possibilités de se trouver un emploi au sortir de l'école, un tel phénomène ne saurait avoir quelque influence dans le choix entre l'école et le travail que doit effectuer l'étudiant après le secondaire V. Tout se passe comme si l'élève de secondaire V tenait deux raisonnements distincts mais complémentaires: l'un en regard de ses résultats scolaires, l'autre en regard de la conjoncture en matière d'emploi, dans la prise de décision concernant son orientation après l'école secondaire.

Par ailleurs, les analyses effectuées mettent en évidence une situation similaire chez les garçons et les filles. Le processus de décision scolaire ou occupationnelle des uns et des autres serait affecté de la même manière par la perception que l'on a du marché de l'emploi. Les filles n'accorderaient pas une importance plus grande, ou encore différente, à la conjoncture de l'emploi au moment de choisir entre le CEGEP ou le marché du travail, après le secondaire V.

Somme toute, l'influence, sur le cheminement, de l'inquiétude éprouvée au sujet des ouvertures du marché du travail, doit être interprétée en regard du calcul coûts-avantages de la théorie du processus de décision scolaire ou occupationnelle de Boudon. Ainsi, peut-on penser que l'étudiant ou l'étudiante, parvenu au terme de ses études secondaires, doit évaluer les bénéfices que lui rapportera le diplôme qu'il vient de décrocher et estimer ce qu'ajouterait un diplôme de niveau supérieur. En regard du marché de l'emploi, il doit tenter d'estimer si le fait de poursuivre des études collégiales, et même universitaires, augmente significativement ses chances de décrocher non seulement un emploi, mais un emploi de niveau

supérieur. Dans cette conjoncture, les avantages à retirer de la poursuite d'études postsecondaires compensent-ils les coûts qui découlent d'un tel investissement?

La dite évaluation se fait à l'intérieur d'un contexte, d'un environnement donné, dont les paramètres connus ou appréhendés par le jeune lui servent de balises. La perception de la conjoncture du marché de l'emploi constitue un des paramètres qui influence la décision de l'étudiant ou de l'étudiante, sauf dans la classe sociale supérieure, comme les analyses le démontrent. La théorie de l'action sociale de Parsons permet alors de situer l'acteur social, en l'occurrence le finissant de secondaire V, dans un contexte plus large que le seul contexte scolaire ou familial, celui de la structure socio-occupationnelle. Dans sa décision de poursuivre ou non des études postsecondaires, le jeune doit évaluer et tenir compte de la structure et de la capacité d'accueil du marché du travail. Il va à l'école, dit-il, pour se préparer à occuper une place dans la structure occupationnelle. Cependant, tout en travaillant à parfaire sa formation professionnelle, il doit s'enquérir de ce qui lui arrivera au terme de son apprentissage scolaire. Il ne peut donc ignorer l'environnement dans lequel il devra s'intégrer à plus ou moins court terme. La connaissance des divers éléments de la situation et de leurs relations lui servira à évaluer les coûts et les avantages du cheminement scolaire, d'une part, et du cheminement occupationnel, d'autre part.

Dans ce contexte, le jeune peut se poser les questions suivantes. "Si je décroche un diplôme d'études collégiales, mes chances seront-elles meilleures d'obtenir un emploi? Si je risque de chômer de toute façon après le CEGEP ou encore après l'université, ne vaut-il pas mieux chômer tout de suite? Plutôt que de chômer après mes études secondaires, ne vaut-il pas

mieux aller au CEGEP, avec l'espoir que le marché de l'emploi s'améliorera entre-temps?" Voilà quelques-unes des questions auxquelles les jeunes doivent répondre au terme de leurs études secondaires. Toutefois, les réponses qu'ils y apportent, lorsqu'ils considèrent la conjoncture du marché du travail, varient selon le statut socio-économique d'origine, de même que selon le secteur d'enseignement.

En définitive, à la lumière de certaines recherches et aussi des résultats de nos analyses, il semble que l'inquiétude exprimée face au marché de l'emploi soit un indice d'une réalité plus globale touchant la conception de soi et la vision de l'avenir. Il serait sans doute très intéressant d'étudier les relations existant entre l'image de soi et les perceptions quant à l'avenir d'une part, et le cheminement suivi à la fin de la scolarité obligatoire d'autre part, et ce, à la lumière de la perception de la conjoncture du marché de l'emploi.

EN BREF

Inquiétude face au marché du travail et CHEMINEMENT

- L'inquiétude éprouvée face au marché du travail exerce un certain impact sur le processus de décision scolaire ou occupationnelle.

- Secteur général

  L'inquiétude face au marché du travail exerce une influence sur le cheminement, mais de manière différenciée selon les classes sociales. Chez les élèves dont le SSE d'origine est faible, les plus inquiets quant aux possibilités d'emploi poursuivent des études collégiales un peu plus souvent que les moins inquiets. Chez les élèves dont le SSE d'origine est moyen, les plus inquiets optent au contraire pour un cheminement occupationnel plus souvent que les moins inquiets. Chez les élèves dont le SSE d'origine est élevé, l'inquiétude face au marché du travail n'influence pas le cheminement. Ces constatations s'appliquent quels que soient le sexe et le degré de réussite scolaire.

- Secteur professionnel

  Les étudiants et les étudiantes les plus inquiets en matière de possibilités d'emploi risquent un peu plus souvent que les moins inquiets d'aller immédiatement sur le marché du travail après l'école secondaire. C'est nettement la situation qui prévaut chez les élèves dont le SSE d'origine est faible. Quant aux élèves appartenant aux strates sociales moyenne et supérieure, l'impact de l'inquiétude face au marché du travail est quasi négligeable. Cette situation est observée quels que soient le sexe et le degré de réussite scolaire.

CHAPITRE IX

LES ASPIRATIONS SCOLAIRES ET LE CHEMINEMENT

Dans la perspective de la théorie de l'action de Parsons, l'élaboration, par les jeunes, de leurs projets d'études, peut s'interpréter comme une intériorisation des objectifs de la société en matière de scolarisation. En effet, les aspirations scolaires ne s'élaborent pas en dehors de tout contexte. D'une part, l'individu est guidé par les valeurs et par les normes du système social, et du système scolaire qui en fait partie, valeurs et normes qu'il a intériorisées, réinterprétées à sa manière. D'autre part, il doit remplir certaines conditions que posent le système social dans son ensemble, ainsi que le système scolaire, à savoir: exigences scolaires et professionnelles à satisfaire, structure d'allocation et de distribution des places scolaires et des positions sociales, etc. C'est en ce sens qu'on peut dire que les aspirations reflètent à la fois l'univers symbolique des jeunes, ainsi que leur environnement social et scolaire.

Dès lors, on ne sera guère étonné d'observer que les jeunes formulent des projets scolaires différents selon qu'ils sont des garçons ou des filles, selon le statut socio-économique de leur famille et selon leur degré de réussite scolaire.

Considérons en premier lieu la variation des aspirations scolaires en fonction du sexe. Les résultats de plusieurs études indiquent que les garçons ont tendance à entretenir des aspirations scolaires plus élevées que ne le font les filles (Breton, 1972; Porter et Blishen, 1973; Sewell et Hauser, 1975; Laforce, 1979). Laforce observe toutefois qu'en secondaire I, dans les écoles françaises et anglaises, et du Québec et de l'Ontario, les aspirations scolaires des filles ne se différencient pas de

celles des garçons. Ce qui pourrait laisser croire qu'au début du cours secondaire, les projets d'études formulés en termes d'années de scolarité à atteindre seraient moins liés à la fonction sociale traditionnellement attribuée aux hommes et aux femmes qu'ils ne le sont à la fin des études secondaires. Comme les données servant à établir cette comparaison sont transversales et non pas longitudinales, on pourrait tout aussi bien supposer qu'il s'agit d'un changement intergénérationnel. Nous n'insisterons donc pas sur cette différence, mais nous essaierons plutôt de donner un sens aux variations observées dans les aspirations en fonction du sexe, là où se manifeste la relation.

Les aspirations, dans une optique actionnaliste, s'apparentent à des buts, à des objectifs que se définissent les acteurs sociaux en vue de répondre à un besoin d'adaptation à certaines exigences du milieu et en tenant compte de la motivation personnelle suscitée par les valeurs et par les normes socio-culturelles (Rocher, 1981). Or, les exigences de scolarisation ont, traditionnellement, été plus fortes en ce qui concerne la carrière scolaire des garçons qu'en ce qui concerne celle des filles, ce qui est probablement le reflet de la structure des rôles sociaux impartis aux hommes et aux femmes. Bien souvent, en effet, les parents ont exercé plus de pression sur leurs fils que sur leurs filles relativement à la poursuite des études (Bordua, 1960); ils ont aussi entretenu, quant à la carrière scolaire de leurs enfants, des attentes différentes envers leurs fils et envers leurs filles (Macoby, 1967). Il semble dès lors tout à fait dans l'ordre des choses que, dans ce contexte, les garçons ressentent un plus grand besoin d'éducation que les filles, qu'ils développent une plus forte motivation aux études et, conséquemment, qu'ils élaborent des aspirations scolaires plus élevées que ces dernières.

En ce qui a trait à la variation des aspirations scolaires en fonction du statut socio-économique, on pourrait affirmer, d'une manière générale, que les aspirations scolaires sont d'autant plus élevées que le statut socio-économique de la famille est lui-même élevé (Breton, 1972; Porter et Blishen, 1973; Sewell et Hauser, 1976; Laforce, 1979). Soulignons que cette relation s'observe déjà en secondaire I (Laforce, 1979). Comment interpréter ce rôle joué par le statut socio-économique d'origine? Faut-il supposer que les besoins ne sont pas les mêmes dans les différentes classes sociales, que les motivations suscitées par l'univers culturel n'ont pas la même ampleur? La réponse n'est pas si simple. L'appartenance à une strate socio-économique donnée va souvent de pair avec l'appartenance à un milieu socio-culturel donné. Or, selon Rocher, dans la perspective parsonienne, la personnalité et, par extension, les aspirations de la personnalité, ne peuvent être considérées indépendamment du système social et du système culturel qui leur servent d'environnement. Nous sommes donc en présence de la dualité acteur-situation. Le milieu socio-culturel joue un double rôle: il *"propose à la personnalité des objectifs, des réalisations, des niveaux d'accomplissement"* que l'acteur peut ou non faire siens et, en plus, il *"présente aussi des contraintes, des obstacles, des empêchements aux aspirations"* (Rocher, 1981, p. 65), qui peuvent avoir, sur l'acteur et ses aspirations, les effets suivants:

> *"... ils peuvent briser les aspirations , décourager et inhiber la motivation; dans certains cas, ils peuvent au contraire jouer le rôle "d'agents provocateurs" et susciter une motivation plus énergique, dans la mesure où, selon la loi d'Atkinson, ils proposent un défi qui n'est ni trop grand ni trop faible; dans d'autres cas, les contraintes et frustrations peuvent servir à abaisser les aspirations sans les inhiber complètement, en les rendant plus "réalistes"..."* (Rocher, 1981, p. 66)

Dans l'élaboration des aspirations scolaires entrent en ligne de compte une multitude d'autres facteurs résultant de l'interaction entre l'acteur et la situation dont, notamment, les conditions économiques et les besoins à satisfaire. Ces facteurs peuvent entrer en conflit avec le besoin d'éducation, avec la possibilité d'accepter des retards ou des délais dans la gratification, ou avec la distance à franchir pour parvenir au niveau de scolarité et au statut social perçus comme désirables, etc. Or, le poids de ces facteurs est beaucoup plus lourd si les individus appartiennent à un milieu défavorisé socio-économiquement. Il se pourrait donc que le défi apparaisse d'autant plus grand qu'on est issu d'un milieu plus modeste et que, par voie de conséquence, la formulation d'aspirations scolaires élevées y soit d'autant moins fréquente.

Par ailleurs, les aspirations scolaires résultent également d'un processus où intervient la situation scolaire des étudiants et des étudiantes, situation qui se définit, pour une bonne part, à partir du degré de réussite scolaire. On observe à ce sujet que le niveau des aspirations scolaires s'accroît au fur et à mesure que s'élèvent les résultats scolaires (Laforce, 1979). Considérant une fois de plus le double rôle joué par le milieu, il est alors possible de dégager les mécanismes explicatifs de l'intervention d'un facteur tel que celui de la réussite scolaire, dans l'élaboration des aspirations scolaires.

D'une part, les niveaux d'accomplissement, les objectifs d'études que propose le milieu (les parents, les enseignants, etc.) sont fonction du degré de réussite scolaire. On encourage rarement les "derniers" de classe à songer à une carrière scolaire universitaire, de même qu'on propose rarement aux "meilleurs" d'abandonner leurs études. Les attentes

plus ou moins explicites venant du milieu et que perçoit l'étudiant entrent en jeu dans l'estimation qu'il fait de ses possibilités. A cause du système d'évaluation, n'est-il pas amené, tout au long du cursus scolaire, à se situer constamment par rapport aux autres?

D'autre part, on peut dire que le milieu pose des contraintes par l'importance qu'il accorde aux résultats scolaires. Mentionnons, à ce titre, l'importance de l'évaluation des chances de réussite dans la décision prise par les familles de maintenir ou non leurs enfants à l'école, l'importance des notes scolaires dans la sélection que font les institutions scolaires de leurs candidats, l'importance du diplôme sur le marché du travail, etc. Ce sont là autant de facteurs susceptibles d'empêcher la formation d'aspirations scolaires élevées chez ceux et celles qui ne réussissent pas bien à l'école.

Par ailleurs, dans la mesure où les aspirations peuvent être définies comme le produit d'un processus, il est possible de distinguer deux phases dans leur formation. Compte tenu des modèles culturels intériorisés par l'individu, celui-ci aspirerait, idéalement, à atteindre un niveau de scolarité donné. Mais, devant les contraintes que lui impose le milieu, il réajusterait ses aspirations en les exprimant de manière plus réaliste.

De fait, chez les jeunes de notre cohorte, on observe plus de similitudes que d'écarts entre les aspirations scolaires idéales et les

aspirations scolaires réalistes (1). En effet, dans chaque secteur d'enseignement, près de 80% des jeunes formulent des aspirations scolaires idéales et des aspirations scolaires réalistes de même niveau. Ce qui pourrait laisser croire que, devant l'imminence du choix à effectuer, même la formulation des souhaits de scolarisation s'opérerait, pour plusieurs, en fonction à la fois de leur univers symbolique et des contraintes extérieures perçues. À ce sujet, il y a tout lieu de penser que l'ajustement rationnel des aspirations scolaires s'est effectué graduellement tout au long du cours secondaire, de telle sorte qu'on observe, une fois les jeunes rendus en secondaire V, une assez forte juxtaposition des deux types d'aspirations.

Quoi qu'il en soit des différences ou des similitudes entre les attentes idéales et les attentes plus réalistes, on peut dire, dans une optique actionnaliste, que les aspirations servent de guides dans l'orientation de l'action. En fournissant des buts aux acteurs sociaux, les

---

(1) La répartition des jeunes de chaque secteur d'enseignement quant à leur niveau d'aspirations scolaires, tant idéales que réalistes, est la suivante:

idéales	réalistes	au secteur général	au secteur professionnel
secondaire	secondaire	13,0	62,2
secondaire	CEGEP-université	1,4	0,6
CEGEP	CEGEP	32,0	12,0
CEGEP	université	1,9	0,3
CEGEP-université	secondaire	7,1	19,1
université	CEGEP	11,2	2,5
université	université	33,4	3,3
		100,0%	100,0%

aspirations constituent, selon Rocher, un des axes principaux de leur orientation. On s'attend donc à ce que, pour les jeunes qui terminent leurs études secondaires, le choix d'un cheminement scolaire ou d'un cheminement occupationnel s'effectue en fonction de leurs aspirations scolaires. Ce choix devrait par ailleurs se conformer davantage aux aspirations réalistes qu'aux aspirations idéales (compte tenu du léger écart observable entre ces deux types d'aspirations).

On s'attend en outre à ce que les difficultés perçues par l'étudiant ou par l'étudiante dans la réalisation de ses aspirations, interviennent dans le choix de l'un ou de l'autre cheminement. Au secteur professionnel, il est vrai, la proportion de jeunes qui aspirent idéalement à poursuivre des études collégiales ou encore des études universitaires, est beaucoup moins importante qu'elle ne l'est au secteur général. Ainsi, alors que 85,6% des jeunes du secteur général entretiennent de telles aspirations, seulement 37,2% des jeunes du secteur professionnel formulent ce souhait (1). Même si relativement peu de jeunes du secteur professionnel projettent de poursuivre leurs études, on pourra se demander, comme on le fera d'ailleurs pour le secteur général, dans quelle mesure le fait d'envisager des difficultés dans la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées, peut-il influencer la décision de poursuivre ou d'abandonner ses études à la fin du secondaire.

---

(1) Voir Annexe D, tableau 14.

Plus précisément, nous essaierons, tout au long de ce chapitre, de répondre aux questions suivantes en ce qui a trait aux aspirations scolaires et au cheminement des jeunes de secondaire V:

1) Dans quelle mesure le cheminement suivi après l'école secondaire est-il influencé par le niveau des aspirations scolaires idéales?

2) Cette influence se différencie-t-elle compte tenu du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire?

3) Les difficultés envisagées dans la réalisation des aspirations scolaires idéales incitent-elles les jeunes à privilégier l'un ou l'autre cheminement?

4) Les relations observées à ce sujet se différencient-elles compte tenu du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire?

5) Dans quelle mesure le cheminement suivi après l'école secondaire est-il influencé par le niveau des aspirations scolaires réalistes?

6) Cette influence se différencie-t-elle compte tenu du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire?

Schématiquement, on peut représenter comme suit les relations qui sont étudiées dans le présent chapitre:

Schéma IX-a

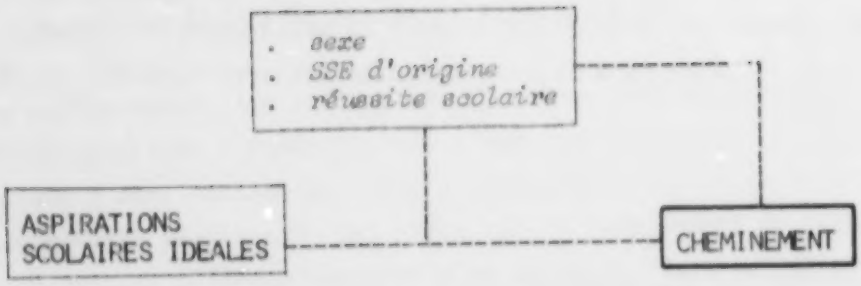


Schéma IX-b

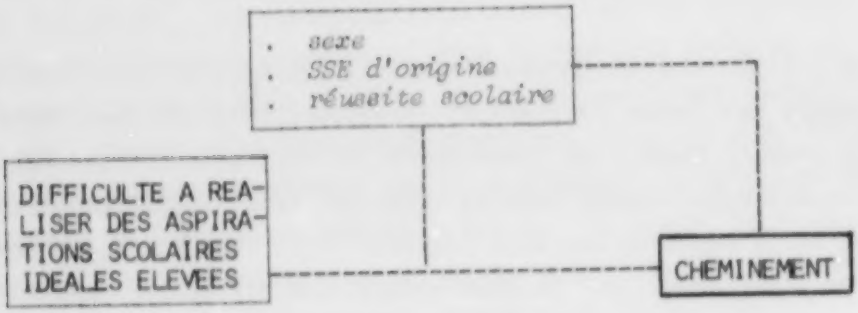
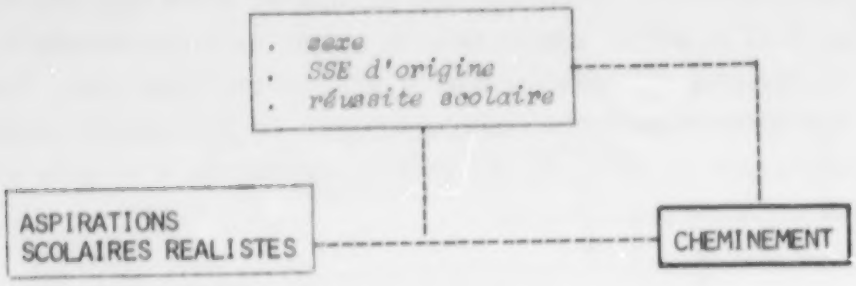


Schéma IX-c



En premier lieu, nous présenterons les résultats des diverses analyses relatives aux aspirations scolaires et au cheminement, d'une part, pour le secteur général et, d'autre part, pour le secteur professionnel. En second lieu, nous procéderons à la discussion des observations qui se dégagent de ces analyses.

A. PRESENTATION DES RESULTATS

1. Présentation des résultats pour le secteur général

Dans l'analyse des données relatives aux aspirations scolaires et au cheminement des jeunes fréquentant le secteur général, nous considérerons dans un premier temps les liens entre les aspirations scolaires idéales et le cheminement, compte tenu du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 1.1). Une étude sera ensuite faite de l'influence, sur le cheminement, des difficultés envisagées par ceux et par celles qui désirent idéalement poursuivre des études post-secondaires et cela, compte tenu du sexe et du statut socio-économique d'origine (section 1.2), compte tenu du sexe et de la réussite scolaire (section 1.3) et enfin, compte tenu du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 1.4). En troisième lieu, les liens entre les aspirations scolaires réalistes et le cheminement seront examinés, compte tenu du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 1.5).

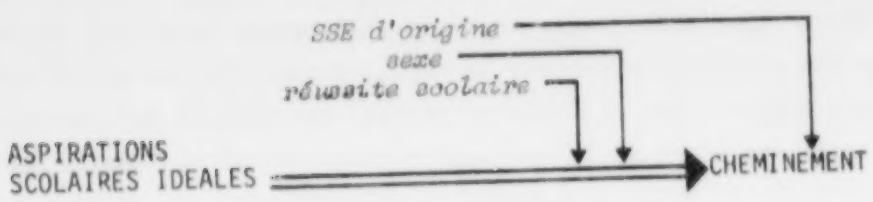
1.1 Les aspirations scolaires idéales (B) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S), du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

Dans quelle mesure les aspirations scolaires idéales des jeunes, c'est-à-dire le niveau d'études qu'ils aimeraient atteindre si cela ne dépendait que d'eux, sont-elles liées au cheminement suivi au sortir des études secondaires générales? Cet effet est-il indépendant de celui du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire?

L'analyse des données révèle une situation interactionnelle complexe entre ces variables: les aspirations scolaires idéales influencent le cheminement conjointement d'une part, avec la réussite scolaire et, d'autre part, conjointement avec le sexe. Cette influence est toutefois indépendante du statut socio-économique d'origine. L'effet spécifique du statut socio-économique d'origine sur le cheminement se maintient donc indépendamment de l'effet des autres facteurs. Le statut socio-économique d'origine a d'ailleurs un peu plus de poids, dans l'explication du cheminement, que n'en ont les deux autres interactions conjointes (1).

Le schéma suivant présente l'ensemble de ces relations:

Schéma IX-1.1



(1) Le modèle retenu: (SORB), $O\overline{C}$, $RB\overline{C}$, $SB\overline{C}$
La contribution de $O\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,39; celle de $RB\overline{C}$ est de 0,21 et celle de $SB\overline{C}$ est de 0,19.

L'examen des proportions normalisées nous permettra d'y voir plus clair. Notons en premier lieu qu'une constante se dégage pour chaque niveau de réussite scolaire, de même qu'à la fois pour les garçons et pour les filles, ainsi qu'à l'intérieur de chaque strate socio-économique: le fait d'entretenir des aspirations scolaires idéales élevées donne une probabilité beaucoup plus grande de poursuivre un cheminement scolaire, comparativement au fait d'entretenir des aspirations scolaires faibles. Des variations non négligeables apparaissent toutefois dans l'ampleur de cette relation, compte tenu du sexe et de la réussite scolaire.

Ainsi, les aspirations scolaires idéales influencent d'autant plus le cheminement suivi que la réussite scolaire est bonne plutôt que faible. Chez les garçons, par exemple, ceux qui obtiennent des notes de plus de 65% ont une probabilité 5 fois plus grande de poursuivre des études s'ils entretiennent des aspirations scolaires idéales élevées plutôt que des aspirations scolaires idéales faibles (83,5 contre 16,5 chances sur 100), ce rapport diminuant à 3,5 fois plus chez ceux qui obtiennent des notes scolaires faibles (77,7 contre 22,3 chances sur 100). Chez les filles, la probabilité de poursuivre ses études si on a des aspirations scolaires idéales elevées plutôt que faibles est 3,5 fois plus élevée (77,9 contre 22,1 chances sur 100), dans le cas d'une bonne réussite scolaire, tandis que cette probabilité diminue à 2,4 fois plus (70,8 contre 29,2 chances sur 100), dans le cas d'une faible réussite scolaire. Ce qui permet donc d'affirmer que, pour chaque sexe, le cheminement suivi est davantage conforme aux aspirations lorsque la réussite scolaire est satisfaisante plutôt que faible. Ou, en d'autres termes, les garçons qui réussissent bien à l'école réalisent plus leurs aspirations scolaires idéales que leurs confrères dont la réussite scolaire est faible et, de la même manière, les

filles qui réussissent bien à l'école réalisent, elles aussi, plus leurs aspirations scolaires idéales que leurs consoeurs dont la réussite est faible. Cela s'observe, rappelons-le, quel que soit le statut socio-économique d'origine.

On remarque par ailleurs que, lorsque chaque niveau de réussite scolaire est considéré isolément, les aspirations scolaires idéales influencent davantage le cheminement suivi par les garçons que celui suivi par les filles. En effet, lorsque les résultats scolaires s'élèvent au-dessus de 65%, la probabilité d'opter pour un cheminement scolaire est 5 fois plus grande chez les garçons qui ont un niveau d'aspiration élevé plutôt que faible (83,5 contre 16,5 chances sur 100), cette probabilité baissant à 3,5 fois plus chez les filles (77,9 contre 22,1 chances sur 100). Lorsque les résultats scolaires sont faibles, ces probabilités sont, pour les garçons, de 3,5 fois plus (77,7 contre 22,3 chances sur 100) et, pour les filles, de 2,4 fois plus (70,8 contre 29,2 chances sur 100). On peut donc dire que, pour chaque niveau de réussite scolaire considéré, le cheminement suivi par les garçons est davantage conforme à leurs aspirations scolaires idéales que ne l'est le cheminement suivi par les filles. Cette relation se vérifie, rappelons-le, indépendamment du statut socio-économique d'origine.

Tableau IX-1.1

Proportions normalisées relatives à l'influence des aspirations scolaires idéales sur le cheminement, dépendamment du sexe et de la réussite scolaire, et indépendamment du statut socio-économique d'origine (secteur général)

(SORB), $O\overline{C}$, $RB\overline{C}$, $SB\overline{C}$				cheminement scolaire	cheminement occupationnel
garçons	plus de 65%	projets d'études	secondaires	16,5	83,5
			postsecondaires	83,5	16,5
	65% et moins	projets d'études	secondaires	22,3	77,7
			postsecondaires	77,7	22,3
filles	plus de 65%	projets d'études	secondaires	22,1	77,9
			postsecondaires	77,9	22,1
	65% et moins	projets d'études	secondaires	29,2	70,8
			postsecondaires	70,8	29,2

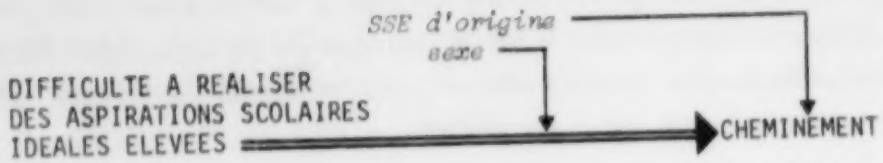
1.2 La difficulté à réaliser ses aspirations (D) et le cheminement (C), lorsque les aspirations scolaires idéales sont élevées, compte tenu du sexe (S) et du statut socio-économique d'origine (O)

Parmi les jeunes du secteur général qui aspirent idéalement à poursuivre leurs études au-delà du cours secondaire, ceux qui entrevoient qu'il leur sera difficile d'atteindre le niveau souhaité, ont-ils tendance à réaliser leurs aspirations moins souvent que les autres? La relation observée se différencie-t-elle compte tenu du sexe et du statut socio-économique d'origine?

L'analyse multivariée tenant compte de l'ensemble de ces facteurs nous révèle que le fait d'entrevoir des difficultés dans la réalisation de ses aspirations idéales a un effet sur le cheminement, conjointement avec le sexe. Cet effet est toutefois indépendant du statut socio-économique d'origine. De son côté, le statut socio-économique d'origine influence le cheminement, indépendamment du sexe et peu importe que des difficultés soient ou non envisagées dans la réalisation de ses aspirations. D'ailleurs, le statut socio-économique d'origine a plus de poids sur le cheminement que n'en a l'action conjointe du sexe et de la difficulté à réaliser ses aspirations (1).

Le modèle décrit ci-haut peut se représenter comme suit, sous forme schématique:

Schéma IX-1.2



(1) Le modèle retenu: (SOD), $O\overline{C}$, $SD\overline{C}$

La contribution de $O\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,54 et celle de $SD\overline{C}$ est de 0,39.

A l'étude des proportions normalisées, on peut voir qu'une même tendance s'observe autant chez les garçons que chez les filles: ceux et celles qui entrevoient que la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées leur sera peu difficile, ont une probabilité plus grande que les autres de poursuivre leurs études au-delà du cours secondaire.

Il est à noter toutefois que les difficultés anticipées jouent un rôle plus important chez les filles que chez les garçons, dans le processus de décision relatif au choix entre la poursuite des études et l'accès au marché du travail après le secondaire V. En effet, les filles qui envisagent des difficultés dans la réalisation de leurs aspirations scolaires optent 1,6 fois plus souvent pour un cheminement occupationnel comparativement à leurs consoeurs qui n'envisagent pas de telles difficultés (60,7 contre 39,3 chances sur 100); chez les garçons, ce rapport diminue à 1,2 fois plus (54,5 contre 45,5 chances sur 100). La perception de difficultés dans la réalisation de ses projets d'études aurait donc pour effet de décourager plus souvent les filles que les garçons d'entreprendre des études collégiales. Ce phénomène se retrouve, rappelons-le, à l'intérieur de chaque strate socio-économique.

Tableau IX-1.2

Proportions normalisées relatives à l'influence de la difficulté à réaliser des aspirations scolaires idéales élevées sur le cheminement, dépendamment du sexe et indépendamment du statut socio-économique d'origine (secteur général)

(SOD), $O\overline{C}$, $SD\overline{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
garçons	réalisation difficile	45,5	54,5
	réalisation peu difficile	54,5	45,5
filles	réalisation difficile	39,3	60,7
	réalisation peu difficile	60,7	39,3

1.3 La difficulté à réaliser ses aspirations (D) et le cheminement (C), lorsque les aspirations scolaires idéales sont élevées, compte tenu du sexe (S) et de la réussite scolaire (R)

Lorsque les étudiants du secteur général aspirent idéalement à poursuivre des études postsecondaires, la réalisation de leurs aspirations est-elle d'autant plus probable qu'ils n'entrevoient pas de sérieuses difficultés pour ce faire? Cette relation s'observe-t-elle indépendamment du sexe et de la réussite scolaire?

L'analyse multivariée effectuée avec les variables sexe, réussite scolaire, difficulté à réaliser ses aspirations et cheminement, confirme l'observation précédente, à savoir que la difficulté à réaliser ses aspirations influence le cheminement, mais conjointement avec le sexe. Ce phénomène s'observe toutefois quelle que soit la réussite scolaire. Quant à ce dernier facteur, la réussite scolaire, il ne faut pas oublier qu'il influence également le cheminement suivi et ce, indépendamment du sexe et peu importe que des difficultés soient perçues ou non dans la réalisation de ses aspirations idéales. D'ailleurs, la réussite scolaire exerce une action plus importante sur le cheminement, comparativement à l'action conjointe du sexe et de la difficulté à réaliser ses aspirations (1).

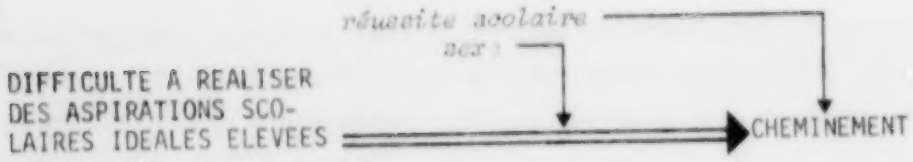
---

(1) Le modèle retenu: (SRD), $R\bar{C}$, $SD\bar{C}$

La contribution de $R\bar{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,99 et celle de $SD\bar{C}$ est de 0,80.

Le schéma suivant présente le modèle retenu:

Schéma IX-1.3



Les proportions normalisées corroborent ce que nous avons remarqué précédemment quant au contenu de la relation entre le cheminement et les difficultés perçues, relation qui se différencie en fonction du sexe. On observe en effet que les filles qui envisagent des difficultés dans la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées ont une probabilité beaucoup plus grande que leurs consoeurs qui envisagent peu de difficultés, d'opter pour un cheminement occupationnel (59,1 contre 40,9 chances sur 100). Par ailleurs, ces mêmes difficultés n'ont que peu d'effet sur le choix effectué par les garçons. Ceux qui, en effet, estiment qu'il ne leur sera pas difficile d'atteindre le niveau d'études souhaité ont une probabilité à peine plus élevée que les autres (52,1 contre 47,9 chances sur 100) d'opter pour un cheminement scolaire. Ces relations s'observent, rappelons-le, indépendamment de la réussite scolaire. En définitive, les difficultés anticipées dans la réalisation des projets d'études idéals affectent plus la carrière scolaire des filles que celle des garçons, incitant celles-ci plus souvent que ceux-là à abandonner leurs projets d'études et à accéder au marché du travail dès la fin du cours secondaire.

Tableau IX-1.3

Proportions normalisées relatives à l'influence de la difficulté à réaliser des aspirations scolaires idéales élevées sur le cheminement, dépendamment du sexe et indépendamment de la réussite scolaire (secteur général)

(SRD), $R\bar{C}$, $SD\bar{C}$		cheminement scolaire	occupationnel
garçons	réalisation difficile	47,9	52,1
	réalisation peu difficile	52,1	47,9
filles	réalisation difficile	40,9	59,1
	réalisation peu difficile	59,1	40,9

1.4 La difficulté à réaliser ses aspirations (D) et le cheminement (C), lorsque les aspirations scolaires idéales sont élevées, compte tenu du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

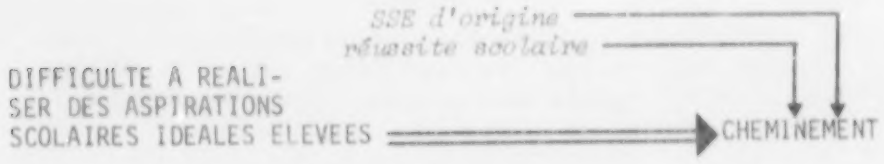
Toujours dans le but d'approfondir la relation qui existe entre la perception de difficultés dans la réalisation de ses aspirations et le cheminement des jeunes du secteur général, nous essaierons de voir si les relations observées précédemment se maintiennent quand on tient compte simultanément du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire.

L'analyse des données révèle que la perception de difficultés dans la réalisation de ses aspirations scolaires idéales influence directement le cheminement suivi, indépendamment donc du statut socio-économique

d'origine et de la réussite scolaire. De leur côté, la réussite scolaire et le statut socio-économique d'origine agissent directement sur le cheminement, c'est-à-dire indépendamment l'un de l'autre et peu importe que des difficultés à réaliser ses aspirations soient ou non perçues. Les difficultés perçues ont toutefois moins de poids que n'en a la réussite scolaire dans l'explication du cheminement suivi, mais, fait notable, ces difficultés y jouent un rôle plus important que le rôle qu'y joue le statut socio-économique d'origine (1).

Ces relations peuvent être représentées comme suit, sous forme schématique:

Schéma IX-1.4



Les proportions normalisées laissent voir que ceux et celles qui estiment qu'il ne leur sera pas difficile de poursuivre leurs études jusqu'au niveau souhaité ont une plus forte probabilité que les autres (55,3 contre 44,7 chances sur 100) de s'engager dans une voie qui leur permettra, éventuellement, de parvenir à leurs fins en matière de scolarisation. Cette

---

(1) Le modèle retenu: (ORD), $R\overline{C}$, $D\overline{C}$, $O\overline{C}$

La contribution de $R\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,95; celle de $D\overline{C}$ est de 0,69 et celle de $O\overline{C}$ est de 0,53.

relation s'observe, répétons-le, quel que soit le statut socio-économique d'origine et quelle que soit la réussite scolaire.

Tableau IX-1.4

Proportions normalisées relatives à l'influence de la difficulté à réaliser des aspirations scolaires idéales élevées sur le cheminement, indépendamment du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (secteur général)

(ORD), $R\overline{C}$, $D\overline{C}$, $O\overline{C}$	cheminement scolaire	cheminement occupationnel
réalisation difficile	44,7	55,3
réalisation peu difficile	55,3	44,7

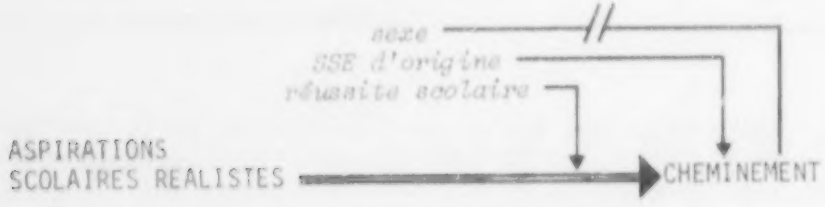
1.5 Les aspirations scolaires réalistes (A) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S), du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

Lorsqu'on étudie le cheminement suivi au sortir du cours secondaire en fonction des aspirations scolaires réalistes des jeunes, c'est-à-dire en fonction du niveau scolaire qu'ils prévoient atteindre, retrouve-t-on, dans les choix effectués, la même influence prépondérante des aspirations que celle qui fut observée au niveau des aspirations idéales? La relation entre les aspirations scolaires réalistes et le cheminement des jeunes du secteur général se vérifie-t-elle indépendamment du sexe, du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire?

L'analyse multivariée effectuée avec l'ensemble de ces facteurs laisse voir que les aspirations scolaires réalistes influencent le cheminement de manière conjointe avec la réussite scolaire et ce, indépendamment du sexe et du statut socio-économique d'origine. Le modèle vérifié laisse voir par ailleurs que le cheminement varie directement en fonction du statut socio-économique d'origine, mais non en fonction du sexe. Il est à noter que l'action conjointe de la réussite scolaire et des aspirations scolaires réalistes a, dans l'explication du cheminement suivi, le même poids que l'action du statut socio-économique d'origine (1).

Le schéma suivant présente le modèle ainsi retenu:

Schéma IX-1.5



Si on consulte les proportions normalisées relatives à l'influence des aspirations scolaires réalistes sur le cheminement, on constate, pour chaque niveau de réussite scolaire, que le fait d'entretenir des aspirations scolaires réalistes élevées plutôt que faibles, favorise fortement la poursuite des études au-delà du cours secondaire. Corollairement, la

---

(1) Le modèle retenu: (SORA), $RA\overline{C}$, $O\overline{C}$

La contribution de $RA\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,50 et celle de $O\overline{C}$ est de 0,49.

situation inverse favorise fortement l'orientation vers le marché du travail dès la fin des études secondaires. Des différences quant à l'ampleur de cette relation se manifestent toutefois, compte tenu de la réussite scolaire. Ainsi, ceux et celles qui obtiennent de bons résultats scolaires ont une probabilité plus forte (86,4 chances sur 100) que ceux et celles qui réussissent moins bien (78,4 chances sur 100) d'opter pour un cheminement conforme à leurs aspirations scolaires réalistes, c'est-à-dire d'opter pour le marché du travail s'ils n'aspirent pas à poursuivre leurs études ou d'opter pour un cheminement scolaire s'ils aspirent à poursuivre des études postsecondaires. Les jeunes qui réussissent bien à l'école s'engagent donc plus souvent que les autres dans une voie qui est en concordance avec leurs aspirations scolaires réalistes. Ce phénomène se retrouve autant chez les garçons que chez les filles, de même qu'à l'intérieur de chaque strate socio-économique.

Tableau IX-1.5

Proportions normalisées relatives à l'influence des aspirations scolaires réalistes sur le cheminement, dépendamment de la réussite scolaire et indépendamment du sexe et du statut socio-économique d'origine (secteur général)

(SORA), RAC̄, OC̄			cheminement scolaire	cheminement occupationnel
plus de 65%	projets d'études	secondaires	13,6	86,4
		postsecondaires	86,4	13,6
65% et moins	projets d'études	secondaires	21,6	78,4
		postsecondaires	78,4	21,6

2. Présentation des résultats pour le secteur professionnel

L'étude des relations entre les aspirations scolaires et le cheminement suivi au-delà des études secondaires s'est faite, rappelons-le, en prenant en considération trois facteurs: les aspirations scolaires idéales des jeunes (c'est-à-dire le niveau de scolarité qu'ils aimeraient atteindre si cela ne dépendait que d'eux), l'ampleur des difficultés qu'ils perçoivent dans la réalisation de leurs aspirations scolaires idéales, ainsi que leurs aspirations scolaires réalistes (c'est-à-dire le niveau de scolarité qu'ils estiment être en mesure d'atteindre).

En ce qui concerne le secteur professionnel, l'analyse de l'influence de chacun de ces facteurs sur le cheminement s'effectuera comme suit. En premier lieu, les relations entre les aspirations scolaires idéales et le cheminement seront étudiées, d'abord compte tenu du sexe et du statut socio-économique d'origine (section 2.1), puis compte tenu du sexe et de la réussite scolaire (section 2.2) et enfin, compte tenu du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 2.3). En second lieu, les relations entre la difficulté à réaliser ses aspirations et le cheminement seront étudiées, compte tenu du sexe et du statut socio-économique d'origine (section 2.4), compte tenu ensuite du sexe et de la réussite scolaire (section 2.5), puis compte tenu du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 2.6). En troisième lieu, les relations entre les aspirations scolaires réalistes et le cheminement seront étudiées, compte tenu du sexe et de la réussite scolaire (section 2.7), puis compte tenu du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (section 2.8).

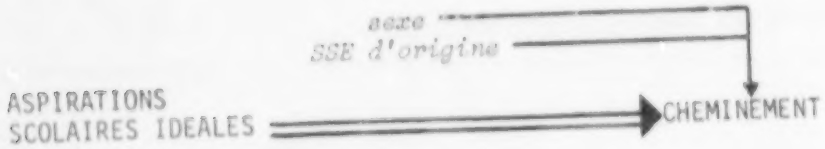
2.1 Les aspirations scolaires idéales (B) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et du statut socio-économique d'origine (O)

Dans quelle mesure le cheminement suivi par les jeunes qui terminent leur cours secondaire avec une formation professionnelle, est-il influencé par leurs aspirations scolaires idéales? Les phénomènes observés sont-ils les mêmes pour les garçons et pour les filles, et quel que soit le statut socio-économique d'origine?

L'analyse des données laisse voir que le lien entre les aspirations scolaires idéales et le cheminement est indépendant du sexe et du statut socio-économique d'origine. Par ailleurs, on observe que lorsque les aspirations scolaires idéales sont contrôlées, le sexe et le statut socio-économique d'origine exercent une action conjointe sur le cheminement. Cette action a toutefois moins d'importance dans l'explication du cheminement, comparativement au rôle joué par les aspirations scolaires idéales (1).

L'ensemble de ces relations peut être schématisé comme suit:

Schéma IX-2.1



(1) Le modèle retenu: (SOB), $B\overline{C}$, $SO\overline{C}$

La contribution de $B\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,99 et celle de $SO\overline{C}$ est de 0,70.

Les proportions normalisées confirment la très grande importance des aspirations scolaires idéales dans la décision d'opter pour l'un ou l'autre cheminement. Ainsi, la probabilité d'opter pour la poursuite de ses études au-delà du cours secondaire est-elle 4,4 fois plus grande lorsqu'on entretient des aspirations scolaires idéales élevées (81,4 chances sur 100) plutôt que des aspirations scolaires idéales faibles (18,6 chances sur 100). La relation entre ces deux facteurs est donc très forte puisque les jeunes du secteur professionnel ont 81,4 chances sur 100 de s'engager dans un cheminement conforme à leurs souhaits, que ceux-ci se limitent aux études secondaires ou qu'ils revêtent la forme de projets d'études postsecondaires. Un tel phénomène se vérifie à la fois chez les garçons et chez les filles, ainsi qu'à l'intérieur de chaque classe sociale.

Tableau IX-2.1

Proportions normalisées relatives à l'influence des aspirations scolaires idéales sur le cheminement, indépendamment du sexe et du statut socio-économique d'origine (secteur professionnel)

(SOB), $B\bar{C}$, $SO\bar{C}$	cheminement scolaire	cheminement occupationnel
projets d'études secondaires	18,6	81,4
projets d'études postsecondaires	81,4	18,6

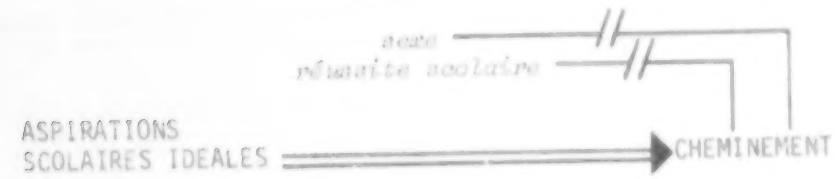
2.2 Les aspirations scolaires idéales (B) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et de la réussite scolaire (R)

Quand on tient compte du sexe et de la réussite scolaire des jeunes du secteur professionnel, retrouve-t-on, comme ce fut le cas dans la section précédente, ce rôle primordial des aspirations scolaires idéales dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle?

D'après l'analyse multivariée effectuée avec l'ensemble de ces facteurs, nous pouvons dire que les aspirations scolaires idéales ont un effet direct sur le cheminement, c'est-à-dire un effet indépendant du sexe et du degré de réussite scolaire. Le modèle retenu indique en outre que lorsque les aspirations scolaires idéales sont contrôlées, le sexe et la réussite scolaire n'influencent nullement le cheminement suivi (1).

Le schéma suivant représente le modèle retenu:

Schéma IX-2.2



(1) Le modèle retenu: (SRB), $B\overline{C}$

La contribution de $B\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,98.

Pour ce qui est de la relation entre les aspirations scolaires idéales et le cheminement, l'examen des proportions normalisées ne nous dévoile guère de surprises. En effet, comme nous l'avons noté à la section précédente, un cheminement scolaire sera suivi d'autant plus fréquemment que les jeunes en auront formulé le projet. Ainsi, ceux et celles qui projettent idéalement de poursuivre leurs études ont-ils une probabilité de 80,3 chances sur 100 d'opter pour un cheminement scolaire, cette probabilité baissant à 19,7 chances sur 100 chez ceux et celles qui projettent, tout au plus, de terminer leur cours secondaire et d'accéder au marché du travail le plus tôt possible. Ce phénomène est présent, rappelons-le, non seulement chez les garçons et chez les filles, mais également quel que soit le degré de réussite scolaire.

Tableau IX-2.2

Proportions normalisées relatives à l'influence des aspirations scolaires idéales sur le cheminement, indépendamment du sexe et de la réussite scolaire (secteur professionnel)

(SRB), $B\bar{C}$	cheminement scolaire	cheminement occupationnel
projets d'études secondaires	19,7	80,3
projets d'études postsecondaires	80,3	19,7

2.3 Les aspirations scolaires idéales (B) et le cheminement (C), compte tenu du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

Lorsqu'on contrôle simultanément le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire, retrouve-t-on, chez les jeunes du secteur professionnel, la même relation entre leurs aspirations scolaires idéales et le cheminement pour lequel ils optent après l'école secondaire?

L'analyse des données permet de répondre affirmativement à cette question: les aspirations scolaires idéales ont le même effet sur le cheminement, quels que soient le statut socio-économique d'origine et la réussite scolaire. De plus, on observe que, même en contrôlant le niveau des aspirations scolaires idéales, le statut socio-économique d'origine continue d'influencer directement le cheminement et ce, quelle que soit la réussite scolaire. Quant à la réussite scolaire, elle n'a pas d'effet sur le cheminement dans ce contexte. Il est à noter que les aspirations scolaires idéales ont un peu plus de poids que le statut socio-économique d'origine, dans l'explication du cheminement suivi par les jeunes du secteur professionnel après leurs études secondaires (1).

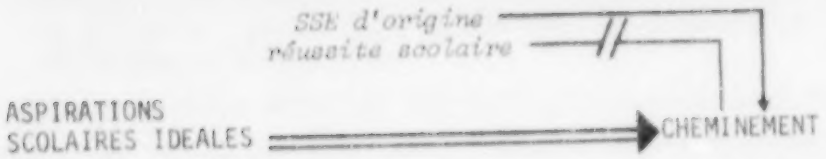
Sous forme schématique, on peut représenter comme suit ce modèle:

---

(1) Le modèle retenu: (ORB), $B\overline{C}$, $O\overline{C}$

La contribution de $B\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,97 et celle de $O\overline{C}$ est de 0,83.

Schéma IX-2.3



Le recours aux proportions normalisées permet de constater, une fois de plus, le rôle de premier plan des aspirations scolaires idéales dans l'explication du cheminement suivi. Ainsi, le fait d'aspirer idéalement à poursuivre des études au-delà du cours secondaire, donne une probabilité 4 fois plus élevée d'opter pour un cheminement scolaire (80,8 chances sur 100) comparativement au fait d'aspirer à terminer le cours secondaire tout au plus (19,2 chances sur 100). Ce phénomène s'observe, rappelons-le, dans chaque classe sociale et quel que soit le degré de réussite scolaire.

Tableau IX-2.3

Proportions normalisées relatives à l'influence des aspirations scolaires idéales sur le cheminement, indépendamment du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire (secteur professionnel)

(ORB), $B\overline{C}$, $O\overline{C}$	cheminement scolaire	cheminement occupationnel
projets d'études secondaires	19,2	80,8
projets d'études postsecondaires	80,8	19,2

2.4 La difficulté à réaliser ses aspirations (D) et le cheminement (C), lorsque les aspirations scolaires idéales sont élevées, compte tenu du sexe (S) et du statut socio-économique d'origine (O)

Nous avons vu que les aspirations scolaires idéales des jeunes inscrits au secteur professionnel influencent fortement le cheminement suivi après les études secondaires. Nous nous demanderons maintenant si, pour ceux et pour celles qui aspirent idéalement à accéder aux études collégiales ou même, aux études universitaires, le fait de percevoir des difficultés dans la réalisation de ses aspirations peut jouer un rôle dans la décision de poursuivre ou non des études au-delà du cours secondaire professionnel. Dans la présente section, la relation entre ces deux facteurs sera étudiée, compte tenu du sexe et du statut socio-économique d'origine.

L'analyse des données laisse voir que les difficultés envisagées dans la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées influencent directement le cheminement, indépendamment du sexe et du statut socio-économique d'origine. Pour leur part, ces deux derniers facteurs ont un effet conjoint sur le cheminement et ce, quelles que soient les difficultés perçues. Il faut souligner, toutefois, que les difficultés perçues exercent une action beaucoup plus considérable sur le cheminement que l'action conjointe du sexe et du statut socio-économique d'origine. De fait, cette action conjointe est tellement faible qu'on peut la considérer comme nulle, bien qu'on doive la retenir pour valider un modèle explicatif du cheminement (1).

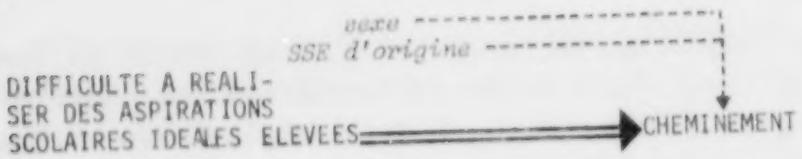
---

(1) Le modèle retenu: (SOD), $D\overline{C}$, $SO\overline{C}$

La contribution de $D\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,78 et celle de $SO\overline{C}$ est de 0,02.

Schématiquement, on peut représenter comme suit le modèle retenu:

Schéma IX-2.4



La lecture des proportions normalisées permet de constater que ce sont ceux et celles qui envisagent des difficultés dans la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées qui ont les probabilités les plus fortes de s'orienter vers le marché du travail après les études secondaires professionnelles. L'écart entre les deux groupes est considérable: ceux et celles qui entrevoient que la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées leur sera difficile, ont 1,7 fois plus de chances que ceux et celles qui n'entrevoient pas de telles difficultés, de s'orienter vers le marché du travail à la fin du cours secondaire professionnel (63,1 contre 36,9 chances sur 100). Ce phénomène est d'ailleurs présent quels que soient le sexe et le statut socio-économique d'origine.

Tableau IX-2.4

Proportions normalisées relatives à l'influence de la difficulté à réaliser des aspirations scolaires idéales élevées sur le cheminement, indépendamment du sexe et du statut socio-économique d'origine (secteur professionnel)

(SOD), $D\overline{C}$, $SO\overline{C}$	cheminement scolaire	cheminement occupationnel
réalisation difficile	36,9	63,1
réalisation peu difficile	63,1	36,9

2.5 La difficulté à réaliser ses aspirations (D) et le cheminement (C), lorsque les aspirations scolaires idéales sont élevées, compte tenu du sexe (S) et de la réussite scolaire (R)

Les difficultés envisagées dans la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées incitent fortement, comme nous venons de le constater, à s'orienter vers le marché du travail après les études secondaires professionnelles. Retrouve-t-on cette relation lorsque sont contrôlés simultanément le sexe et la réussite scolaire?

L'analyse effectuée avec l'ensemble de ces variables révèle que la perception de difficultés dans la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées influence le cheminement, conjointement avec le degré de réussite scolaire, mais indépendamment du sexe. Quant au facteur sexe, il exerce une action sur le cheminement, quelles que soient la réussite scolaire et les difficultés perçues. Il est à noter par ailleurs que l'effet conjoint de la réussite scolaire et des difficultés envisagées a plus de poids sur le cheminement que n'en a l'effet du sexe (1).

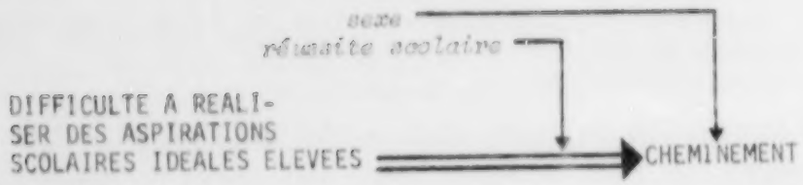
Schématiquement, ce modèle peut être représenté comme suit:

---

(1) Le modèle retenu: (SRD), RD$\overline{C}$, S$\overline{C}$

La contribution de RD$\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,74 et celle de S$\overline{C}$ est de 0,60.

Schéma IX-2.5



A l'examen des proportions normalisées, on peut constater que les difficultés envisagées dans la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées jouent un rôle important dans le choix qu'effectuent les jeunes du secteur professionnel entre un cheminement scolaire et un cheminement occupationnel. Ainsi, pour chaque niveau de réussite scolaire, ceux et celles qui entrevoient qu'il leur sera difficile d'atteindre le niveau d'études souhaité s'orientent beaucoup plus souvent que les autres vers le marché du travail dès la fin du cours secondaire. Il est à noter toutefois que ce facteur exerce une influence beaucoup plus forte lorsque la réussite scolaire est faible. En effet, en pareil cas, ceux et celles qui envisagent des difficultés ont une probabilité 2,8 fois plus élevée que ceux et celles qui entrevoient peu de difficultés de choisir un cheminement occupationnel (73,9 contre 26,1 chances sur 100). Par contre, lorsque la réussite scolaire est bonne, cette probabilité diminue à 1,6 fois plus [illegible] contre 38,3 chances sur 100), ce qui constitue tout de même un [illegible]rable.

Ainsi, autant chez les garçons que ch[illegible]es, le fait d'envisager des difficultés dans la réalisation de ses aspirations scolaires, décourage les jeunes d'entreprendre des études collégiales et ce, d'autant plus souvent que leur réussite scolaire est faible.

Tableau IX-2.5

Proportions normalisées relatives à l'influence de la difficulté à réaliser des aspirations scolaires idéales élevées sur le cheminement, dépendamment de la réussite scolaire et indépendamment du sexe (secteur professionnel)

(SRD), RDC̄, SC̄		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
plus de 65%	réalisation difficile	38,3	61,7
	réalisation peu difficile	61,7	38,3
moins de 65%	réalisation difficile	26,1	73,9
	réalisation peu difficile	73,9	26,1

2.6 La difficulté à réaliser ses aspirations (D) et le cheminement (C), lorsque les aspirations scolaires idéales sont élevées, compte tenu du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

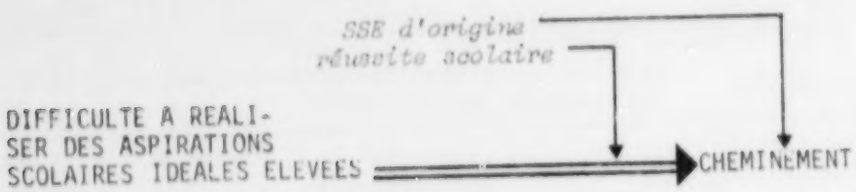
Si on tient compte simultanément du statut socio-économique d'origine et de la réussite scolaire, quelles relations observe-t-on entre le cheminement suivi par les jeunes du secteur professionnel et les difficultés qu'ils envisagent dans la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées?

L'analyse des données révèle que le cheminement est influencé conjointement par les difficultés envisagées et par la réussite scolaire et ce, quel que soit le statut socio-économique d'origine. Quant à ce dernier facteur, il est lié au cheminement, indépendamment de la réussite scolaire et des difficultés perçues. D'ailleurs, le statut socio-économique d'origine a plus de poids, dans l'explication du cheminement, que n'en a le

poids de la variable conjointe formée par la réussite scolaire et la difficulté à réaliser ses aspirations (1).

Schématiquement, on peut représenter ce modèle de la façon suivante:

Schéma IX-2.6



En ce qui concerne la relation qui nous intéresse ici, à savoir l'effet de la difficulté à réaliser ses aspirations sur le cheminement, le recours aux proportions normalisées nous permet de faire les constatations suivantes. D'une part, nous observons que, pour chaque niveau de réussite scolaire, le fait d'envisager des difficultés dans la réalisation de ses aspirations favorise nettement l'orientation vers un cheminement occupationnel. D'autre part, nous pouvons constater que cet effet est beaucoup plus considérable lorsque les jeunes ont des résultats scolaires faibles que lorsqu'ils ont des résultats scolaires plus élevés. Dans le premier cas, ceux qui perçoivent des difficultés ont 2,7 fois plus de chances que ceux qui n'en perçoivent pas (73,1 contre 26,9 chances sur 100), de cesser leurs études. Dans le second cas, c'est-à-dire lorsque la réussite scolaire est bonne, ceux qui perçoivent des difficultés ont 1,5 fois plus de

---

(1) Le modèle retenu: (ORD), $O\overline{C}$, $RD\overline{C}$

La contribution de $O\overline{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,85 et celle de $RD\overline{C}$ est de 0,59.

chances que ceux qui n'en perçoivent pas (60,7 contre 39,3 chances sur 100), de cesser leurs études. Ces phénomènes s'observent, rappelons-le, quel que soit le statut socio-économique d'origine.

Tableau IX-2.6

Proportions normalisées relatives à l'influence de la difficulté à réaliser des aspirations scolaires idéales élevées sur le cheminement, dépendamment de la réussite scolaire et indépendamment du statut socio-économique d'origine (secteur professionnel)

(ORD), $O\overline{C}$, $RD\overline{C}$		cheminement scolaire	cheminement occupationnel
plus de 65%	réalisation difficile	39,3	60,7
	réalisation peu difficile	60,7	39,3
65% et moins	réalisation difficile	26,9	73,1
	réalisation peu difficile	73,1	26,9

2.7 Les aspirations scolaires réalistes (A) et le cheminement (C), compte tenu du sexe (S) et de la réussite scolaire (R)

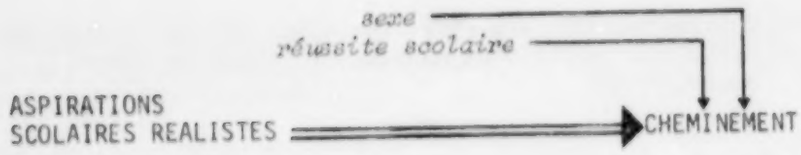
Dans les sections précédentes, nous avons cherché à mesurer l'impact des aspirations scolaires idéales et des difficultés perçues dans la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées, sur le cheminement suivi par les jeunes qui terminent leur cours secondaire professionnel. Dans cette section et dans la suivante, nous essaierons cette fois de circonscrire le rôle qu'y jouent les aspirations scolaires réalistes, c'est-à-dire les projets d'études que les jeunes estiment être en mesure de réaliser.

Plus précisément, dans la présente section, nous étudierons l'influence des aspirations scolaires réalistes sur le cheminement, compte tenu du sexe et de la réussite scolaire.

L'analyse multivariée effectuée avec ces quatre variables permet de dégager un modèle explicatif du cheminement fort simple. En effet, les variables aspirations scolaires réalistes, sexe et réussite scolaire exercent, chacune, un effet direct sur le cheminement suivi, indépendamment les unes des autres. Le poids de ces variables est toutefois très inégal: les aspirations scolaires réalistes ont, et de loin, l'influence la plus considérable sur le cheminement; vient ensuite la réussite scolaire et, en dernier lieu, vient le sexe (1).

Les relations incluses dans ce modèle sont reproduites dans le schéma suivant:

Schéma IX-2.7



(1) Le modèle retenu: (SRA), $A\bar{C}$, $R\bar{C}$, $S\bar{C}$

La contribution de $A\bar{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,99; celle de $R\bar{C}$ est de 0,73 et celle de $S\bar{C}$ est de 0,64.

Les aspirations scolaires réalistes ont donc le même effet sur le cheminement suivi par les jeunes du secteur professionnel, quels que soient le sexe et la réussite scolaire. Cet effet se lit comme suit: ceux et celles qui projettent de faire des études postsecondaires ont une probabilité 8,3 fois plus élevée (89,2 chances sur 100) que ceux qui ne projettent pas d'aller au CEGEP (10,8 chances sur 100) de poursuivre, effectivement, leurs études au-delà du cours secondaire. Ces mêmes proportions normalisées peuvent aussi être interprétées ainsi: les jeunes du secteur professionnel ont 89,2 chances sur 100 de choisir un cheminement conforme à leur niveau d'aspirations scolaires réalistes, c'est-à-dire de choisir un cheminement occupationnel s'ils ont projeté de terminer tout au plus leur cours secondaire ou de choisir un cheminement scolaire s'ils ont projeté de poursuivre des études collégiales ou universitaires. Ce phénomène s'observe, répétons-le, autant chez les garçons que chez les filles et peu importe le degré de réussite scolaire.

Tableau IX-2.7

Proportions normalisées relatives à l'influence des aspirations scolaires réalistes sur le cheminement, indépendamment du sexe et de la réussite scolaire (secteur professionnel)

(SRA), $A\bar{C}$, $R\bar{C}$, $S\bar{C}$	cheminement scolaire	cheminement occupationnel
projets d'études secondaires	10,8	89,2
projets d'études postsecondaires	89,2	10,8

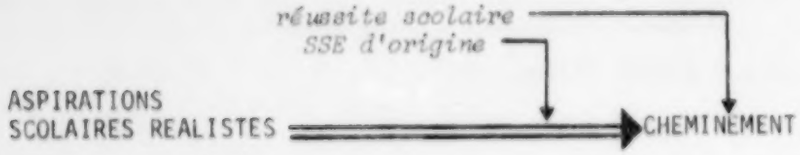
2.8 Les aspirations scolaires réalistes (A) et le cheminement (C), compte tenu du statut socio-économique d'origine (O) et de la réussite scolaire (R)

La relation que nous venons d'observer entre les aspirations scolaires réalistes et le cheminement des jeunes du secteur professionnel, se maintient-elle lorsqu'on contrôle simultanément le statut socio-économique d'origine et le degré de réussite scolaire?

L'analyse des données révèle que les aspirations scolaires réalistes influencent le cheminement, conjointement avec le statut socio-économique d'origine. Mais cette relation se retrouve quelle que soit la réussite scolaire. De son côté, la réussite scolaire influence le cheminement, indépendamment du statut socio-économique d'origine et des aspirations scolaires réalistes. Il est à noter que le poids de la variable conjointe formée par le statut socio-économique d'origine et les aspirations scolaires réalistes est comparable au poids de la réussite scolaire dans l'explication du cheminement suivi (1).

Ces relations peuvent être representées sous la forme schématique suivante:

Schéma IX-2.8



(1) Le modèle retenu: (ORA), $R\bar{C}$, $OA\bar{C}$

La contribution de $R\bar{C}$ au modèle retenu, mesurée par le coefficient de détermination partielle, est de 0,81 et celle de $OA\bar{C}$ est de 0,77.

Bien que le modèle que nous retenons indique que l'influence des aspirations scolaires réalistes sur le cheminement suivi varie compte tenu du statut socio-économique d'origine, l'examen des proportions normalisées permet de constater que cette influence joue dans le même sens à l'intérieur de chaque classe sociale. En effet, dans chacune des strates socio-économiques, ceux qui ont des aspirations scolaires réalistes élevées ont une probabilité beaucoup plus grande que les autres de poursuivre leurs études. La seconde constatation que l'on peut faire et qui justifie le modèle retenu, c'est que les aspirations scolaires réalistes influencent davantage le cheminement lorsque le SSE d'origine est faible ou moyen que lorsqu'il est élevé. Ainsi, dans les strates socio-économiques faible et moyenne, entretenir des aspirations scolaires réalistes élevées plutôt que faibles donne une probabilité environ 9 fois plus grande de poursuivre ses études (soit, respectivement pour chaque strate, 90,8 contre 9,2 chances sur 100 et 89,8 contre 10,2 chances sur 100). Par contre, dans la strate socio-économique supérieure, entretenir des aspirations scolaires réalistes élevées plutôt que faibles donne une probabilité 4,8 fois plus grande de poursuivre ses études (82,9 contre 17,1 chances sur 100). Les jeunes dont le statut socio-économique d'origine est faible ou moyen tiennent donc davantage compte de leurs aspirations scolaires réalistes, comparativement aux jeunes dont le statut socio-économique d'origine est élevé, lorsqu'ils ont à choisir entre la poursuite des études ou l'accès au marché du travail à la fin des études secondaires professionnelles.

Tableau IX-2.8

Proportions normalisées relatives à l'influence des aspirations scolaires réalistes sur le cheminement, dépendamment du statut socio-économique d'origine et indépendamment de la réussite scolaire (secteur professionnel)

(ORA), $R\bar{C}$, $OA\bar{C}$			cheminement scolaire	cheminement occupationnel
SSE faible	projets d'études	secondaires	9,2	90,8
		postsecondaires	90,8	9,2
SSE moyen	projets d'études	secondaires	10,2	89,8
		postsecondaires	89,8	10,2
SSE élevé	projets d'études	secondaires	17,1	82,9
		postsecondaires	82,9	17,1

B. DISCUSSION

Au terme de cette analyse, il ressort que les aspirations scolaires, tant idéales que réalistes, ainsi que les difficultés envisagées dans la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées, jouent un rôle de premier plan dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle. En effet, dans les différents modèles que nous avons décrits, ces facteurs sont apparus hautement significatifs dans l'explication du cheminement suivi par les jeunes au-delà des études secondaires. Dans chaque secteur d'enseignement, l'ampleur des phénomènes observés varie cependant en fonction, soit du sexe, soit du statut socio-économique d'origine ou encore de la réussite scolaire. D'une manière générale, l'influence des aspirations

scolaires dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle diffère quant à son étendue dans chacun des deux secteurs d'enseignement (1).

A la lumière des diverses analyses statistiques effectuées, nous pouvons dégager les résultats suivants en ce qui concerne les phénomènes observés au secteur général:

1) Les jeunes qui entretiennent des aspirations scolaires idéales élevées s'orientent beaucoup plus souvent que ceux dont les aspirations sont faibles vers un cheminement scolaire, une fois leur cours secondaire terminé.

2) Cette relation est d'autant plus forte que l'on est un garçon, d'une part et que l'on réussit bien en classe, d'autre part. Toutefois, cette relation se retrouve indépendamment du statut socio-économique d'origine.

3) Les jeunes qui envisagent des difficultés dans la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées sont beaucoup plus portés que ceux qui n'envisagent pas de telles difficultés, à bifurquer vers le marché du travail dès la fin de leurs études secondaires.

4) Ce phénomène s'observe quels que soient le statut socio-économique d'origine et le degré de réussite scolaire. Par ailleurs, il est davantage le fait des filles que celui des garçons.

5) Les jeunes qui entretiennent des aspirations scolaires réalistes élevées optent beaucoup plus fréquemment que ceux dont les aspirations sont faibles pour la poursuite de leurs études au-delà du cours secondaire.

6) Cette relation est beaucoup plus marquée lorsque la réussite scolaire est bonne plutôt que faible, mais elle est de même ampleur quels que soient le sexe et le statut socio-économique d'origine.

---

(1) Voir Annexe F, tableau IX.

Pour ce qui est des phénomènes observés au secteur professionnel, nous pouvons résumer comme suit les résultats des diverses analyses présentées dans ce chapitre:

1) Les jeunes qui entretiennent des aspirations scolaires idéales élevées s'orientent beaucoup plus souvent que ceux dont les aspirations sont faibles vers un cheminement scolaire, une fois leur cours secondaire terminé.

2) Cette relation est la même, quels que soient le sexe, le statut socio-économique d'origine et le degré de réussite scolaire.

3) Les jeunes qui entrevoient qu'il leur sera difficile de réaliser des aspirations scolaires idéales élevées sont beaucoup plus portés que ceux qui n'entrevoient pas de telles difficultés, à abandonner leurs études dès la fin du cours secondaire.

4) Ce phénomène s'observe quels que soient le sexe et le statut socio-économique d'origine. Par ailleurs, ce phénomène est beaucoup plus accentué lorsque la réussite scolaire est faible.

5) Les jeunes qui entretiennent des aspirations scolaires réalistes élevées optent beaucoup plus fréquemment que ceux dont les aspirations sont faibles pour la poursuite de leurs études au-delà du cours secondaire.

6) Cette relation est plus marquée lorsque le statut socio-économique d'origine est faible ou moyen que lorsqu'il est élevé, mais elle est de même ampleur quels que soient le sexe et le degré de réussite scolaire.

Le cheminement suivi par les jeunes qui terminent leur cours secondaire, soit au secteur général, soit au secteur professionnel, est fortement influencé par le niveau de leurs aspirations scolaires. Ainsi, ceux et celles qui projettent, idéalement ou avec réalisme, de faire des études

collégiales ou même des études universitaires, sont-ils, proportionnellement parlant, beaucoup plus nombreux que les autres à poursuivre leurs études une fois leur cours secondaire terminé. En ce sens, les aspirations scolaires qu'entretiennent les jeunes guident leur choix de l'un ou de l'autre cheminement, en leur fournissant des buts à atteindre, ainsi que la motivation nécessaire à leur orientation, une fois venu, pour eux, le moment de choisir entre la poursuite des études ou l'accès au marché du travail. De la sorte, celui ou celle qui aspire, tout au plus, à terminer ses études secondaires, est-il peu enclin à prolonger des études par lesquelles il ne se sent guère attiré. Au contraire, celui ou celle qui désire faire des études collégiales ou même des études universitaires, a-t-il tout intérêt à mettre ses projets à exécution sitôt qu'il en a la possibilité.

Dans l'introduction de ce chapitre, nous avons noté que les aspirations scolaires idéales des jeunes de secondaire V sont déjà fortement "réalistes". Même en formulant leurs projets d'études idéals, ces jeunes tiennent donc probablement compte à la fois de leurs possibilités et du contexte socio-culturel dans lequel ils vivent. Ils ont, en quelque sorte, ajusté rationnellement leurs projets initiaux tout au long de leur cours secondaire. Conséquemment, il y a peu d'écarts entre les aspirations idéales et les aspirations réalistes de ces jeunes. Il ne faut donc pas se surprendre de constater que l'orientation prise par les jeunes au-delà du cours secondaire est fortement liée au niveau de leurs aspirations scolaires, tant idéales que réalistes.

Par ailleurs, compte tenu de la situation sociale ou de la situation scolaire des jeunes, le lien entre les aspirations scolaires et le cheminement varie quelque peu en intensité. Ainsi, au secteur général, les

aspirations scolaires idéales influencent davantage le cheminement suivi par les garçons que celui suivi par les filles. Quant aux aspirations scolaires réalistes, elles jouent le même rôle dans le processus de décision scolaire, quel que soit le sexe. Les projets idéals des filles se concrétisent donc moins souvent que ceux des garçons, mais pas leurs projets réalistes. Compte tenu des rôles sociaux traditionnellement impartis aux hommes et aux femmes, il est facile de supposer que les filles estiment pouvoir retirer moins de bénéfices que les garçons d'un investissement en éducation. En pareil cas, les études paraissent moins utiles à leurs yeux qu'à ceux des garçons. Ce qui entraîne une double conséquence: d'une part, en secondaire V, les projets d'études qu'elles formulent sont, comme on l'a vu au début de ce chapitre, moins ambitieux que ceux de leurs confrères. D'autre part, et c'est ce que révèle l'analyse effectuée, même à aspirations scolaires comparables, elles s'engagent moins souvent que les garçons dans une voie leur permettant de réaliser leurs aspirations idéales, et ce surtout lorsqu'elles entrevoient des difficultés. Suite à l'estimation qu'elles font, à la fin de leurs études secondaires, des bénéfices à retirer d'un investissement scolaire additionnel, les filles sont probablement amenées à "réajuster" leurs aspirations idéales plus que ne le font les garçons, de telle sorte que leur cheminement apparaît plus conforme à leurs projets d'études réalistes qu'à leurs projets d'études idéals. Mais, répétons-le, une fois ces projets formulés de manière plus réaliste, leur impact sur la décision scolaire sera le même pour les garçons et pour les filles.

Il est intéressant de noter que ce phénomène ne s'observe pas au secteur professionnel. La voie étant déjà presque entièrement tracée pour ceux et pour celles qui sont inscrits au secteur professionnel, il n'y a

donc rien d'étonnant à ce que le rôle joué par les aspirations scolaires sur le cheminement suivi au-delà du cours secondaire, soit le même pour les garçons et pour les filles.

C'est ce qui explique probablement aussi le fait que l'impact des aspirations scolaires sur le cheminement se différencie en fonction de la réussite scolaire, au secteur général, mais pas au secteur professionnel.

Au secteur général, la réussite scolaire, en plus de jouer un rôle dans la formulation des aspirations, exerce également une autre contrainte sur les choix effectués, même lorsque les projets d'études sont formulés de manière réaliste. En effet, le cheminement dans lequel s'engagent les jeunes de ce secteur, une fois leur cours secondaire terminé, est plus conforme à leurs aspirations (idéales ou réalistes), s'ils obtiennent de bons résultats scolaires plutôt que des résultats scolaires faibles. L'impact des aspirations sur la décision scolaire ou occupationnelle est donc plus grand lorsque la rationalité de l'acteur peut s'exercer plus librement, c'est-à-dire lorsque l'étudiant ou l'étudiante n'a pas à tenir compte, dans l'évaluation qu'il ou qu'elle fait de l'utilité de poursuivre ses études, des risques à encourir à cause d'une faible réussite scolaire.

Au secteur professionnel, les dés étant déjà jetés pour plusieurs, on comprend assez facilement que le degré de réussite scolaire, bien qu'il puisse influencer fortement le niveau même des aspirations scolaires, n'interfère pas avec l'influence des aspirations scolaires sur le cheminement. Autrement dit, chez les jeunes du secteur professionnel, une fois les projets d'études arrêtés, la décision de donner suite ou non à ces projets ne varie pas en fonction de la réussite scolaire, de même qu'elle ne varie

pas, ainsi que nous l'avons constaté antérieurement, en fonction du sexe des individus.

Les résultats de la présente étude indiquent, par ailleurs, que la relation entre les aspirations des jeunes et le cheminement pour lequel ils optent après leurs études secondaires, est passablement uniforme, peu importe la strate socio-économique considérée. Il ne faut pas oublier toutefois, comme nous l'avons mentionné dans l'introduction de ce chapitre, que les aspirations scolaires comme telles ne sont pas les mêmes d'une classe sociale à l'autre. Mais, fait important à souligner, une fois ces aspirations formulées, la décision d'opter pour un cheminement qui permettra ou non leur réalisation, ne varie pas en fonction du statut socio-économique d'origine. Ce qui pourrait laisser croire que la motivation nécessaire à la réalisation de ses aspirations puisse être aussi forte dans un milieu socio-économique que dans les autres.

Une exception apparaît cependant dans ce tableau: au secteur professionnel, les quelques étudiants et étudiantes qui appartiennent à la strate socio-économique supérieure s'engagent un peu moins souvent que les jeunes des autres strates dans un cheminement qui soit conforme à leurs aspirations réalistes. L'interprétation la plus plausible d'un phénomène aussi singulier n'est pas à chercher, croyons-nous, du côté de la concrétisation moins fréquente des aspirations scolaires réalistes élevées des jeunes de la strate supérieure. En effet, il est difficile d'imaginer que les jeunes de cette strate sociale puissent avoir moins souvent que les autres la possibilité de poursuivre leurs études, si telle est leur ambition. Cette explication, on le voit, serait impossible à soutenir d'un point de vue théorique. Plutôt, nous croyons que si le cheminement suivi par les jeunes

du secteur professionnel est moins lié aux aspirations scolaires réalistes dans la strate socio-économique supérieure que dans les autres strates, cela pourrait tout simplement s'expliquer par le fa t que les jeunes venant de milieux très favorisés prolongeraient leurs études sans y aspirer vraiment, étant donné le coût minime que représente à leurs yeux et à ceux de leur famille, quelques années additionnelles de scolarité. D'ailleurs, ne se pourrait-il pas que, dans la classe sociale supérieure, les parents acceptent mal que leur fils ou leur fille puisse détenir, pour tout bagage scolaire, un diplôme d'études secondaires professionnelles? De la sorte, les parents de cette classe sociale pourraient bien essayer de maintenir leurs enfants à l'école le plus longtemps possible, même lorsque ces jeunes n'aspirent pas comme tel à la poursuite d'études supérieures et qu'ils préféreraient plutôt rejoindre le marché du travail dès la fin des études secondaires.

Dans l'étude que nous avons faite du rôle joué par les aspirations scolaires dans le processus de décision relatif au choix entre la poursuite des études ou l'accès au marché du travail, nous avons tenu compte d'un facteur additionnel: les difficultés envisagées dans la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées. Les résultats des analyses effectuées vont dans le sens prévu: ceux et celles qui prévoient qu'il leur sera difficile de réaliser leurs aspirations idéales abandonnent leurs études plus souvent que ceux qui entrevoient peu de difficultés, une fois terminé leur cours secondaire. Ce phénomène est d'ailleurs présent dans les deux secteurs d'enseignement, mais selon des caractéristiques particulières à chaque secteur.

Le fait de juger difficile la réalisation de ses aspirations scolaires idéales peut être fondé, soit sur la prise en considération, par les jeunes, à la fois de leurs propres attitudes et de la situation socio-économique et socio-culturelle de leur famille, soit sur la connaissance qu'ils ont des exigences du milieu scolaire et du marché du travail, soit encore sur l'évaluation qu'ils font de leurs propres capacités. Quels que soient l'aspect ou les aspects entrant en jeu dans la perception de difficultés à réaliser ses aspirations, on peut considérer qu'aux yeux de l'étudiant ou de l'étudiante, le risque d'échec à un niveau scolaire supérieur augmente d'une manière proportionnelle aux difficultés perçues dans la réalisation de ses projets d'études idéals. Et le risque augmentant, l'utilité de poursuivre ses études, quant à elle, décroît.

Ce phénomène, même s'il se retrouve dans les deux secteurs d'enseignement, n'a cependant pas la même ampleur chez tous les groupes d'acteurs sociaux. Ainsi, au secteur général, on observe que les difficultés envisagées dans la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées rebutent davantage les filles que les garçons. Celles-ci, en effet, renoncent à leurs projets scolaires de départ plus souvent que ceux-là, lorsqu'elles entrevoient des obstacles à leur réalisation. En ce sens, les filles, en comparaison avec les garçons, pourraient bien surévaluer le niveau des risques associés aux difficultés qu'elles perçoivent, de telle sorte que l'utilité des études apparaîtrait moins grande à leurs yeux qu'aux yeux des garçons. Il est vrai que, selon les normes culturelles, les garçons n'ont guère le choix: ils devront travailler. Pour les filles, reste toujours l'alternative: le travail ou la vie au foyer.

Une autre interprétation pourrait être tout aussi vraisemblable. Dans la mesure où les filles sont moins portées que les garçons à prendre des risques, dans les domaines scolaire et occupationnel (St-Onge, 1979), il est facile de concevoir que les difficultés envisagées, qui sont interprétées comme autant de risques d'échec, puissent inciter davantage les filles que les garçons à ne pas prendre le risque d'un investissement scolaire additionnel et à y préférer le marché du travail dès la fin des études secondaires. A risque égal, une fille rendrait donc plus vite les armes qu'un garçon, quand il est question de son destin scolaire.

Il est à noter que ce phénomène ne s'observe pas au secteur professionnel. En effet, dans ce secteur, les difficultés anticipées dans la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées jouent le même rôle chez les garçons et chez les filles, dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle. Une fois de plus, on peut penser que le seul fait de suivre un cours dit terminal pèse assez lourd dans la décision à prendre, pour que son poids puisse niveler certaines des attitudes qui se différencient habituellement en fonction du sexe. Cela n'empêche toutefois pas, comme nous l'avons vu tout au long de cette étude, que plusieurs facteurs puissent néanmoins influencer le cheminement suivi par les jeunes du secteur professionnel.

Mentionnons en outre que les difficultés envisagées dans la réalisation d'aspirations scolaires élevées ont, au secteur professionnel, un impact d'autant plus grand que la réussite scolaire est faible. Ce qui signifie que, lorsque la réalisation de ses aspirations est jugée difficile à cause, notamment, d'une trop faible réussite scolaire, la probabilité de concrétiser ces aspirations est diminuée d'autant. Autrement dit

si, parmi les risques encourus, il y a le risque d'un échec scolaire, un investissement en éducation sera moins souvent jugé utile que ce n'est le cas lorsque l'échec scolaire n'est pas à craindre. Ce phénomène, rappelons-le, ne s'observe cependant pas au secteur général.

Un dernier fait reste à souligner: tant au secteur général qu'au secteur professionnel, le rôle joué par la perception de difficultés à réaliser des aspirations scolaires idéales élevées dans le cheminement suivi après les études secondaires, est semblable dans toutes les classes sociales. Autrement dit, les difficultés envisagées dans la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées, qui peuvent être considérées comme des risques à encourir si on poursuit ses études, ne font pas décroître plus souvent dans une classe sociale que dans les autres, l'utilité des études supérieures. Les jeunes seraient donc aussi sensibles dans une classe sociale que dans les autres aux difficultés qu'ils entrevoient dans la réalisation de leurs projets d'études. On se souviendra toutefois que plus le statut socio-économique d'origine est faible, moins les jeunes sont nombreux, proportionnellement parlant, à entretenir des aspirations scolaires idéales élevées et, pourrions-nous supposer, moins ils sont nombreux à prévoir que la réalisation de telles aspirations leur sera peu difficile.

Somme toute, la décision prise par les jeunes qui terminent leur cours secondaire, de s'orienter soit vers les études collégiales ou bien vers le marché du travail, s'appuie fortement sur les aspirations scolaires qu'entretiennent ces jeunes. En outre, l'ampleur des difficultés qu'ils envisagent dans la réalisation de leurs projets d'études idéals, contribue pour une large part à l'évaluation qui est faite de l'utilité de poursuivre de telles études.

EN BREF

Aspirations scolaires et CHEMINEMENT

- Les aspirations scolaires idéales et réalistes, ainsi que les difficultés envisagées dans la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées, jouent un rôle des plus importants dans l'explication du cheminement suivi par les jeunes qui terminent leurs études secondaires. Ainsi, entretenir des aspirations scolaires élevées et envisager qu'il sera peu difficile de les réaliser, sont deux facteurs qui favorisent fortement la poursuite d'un cheminement scolaire au-delà du cours secondaire.

- Secteur général

  La réalisation des aspirations scolaires idéales est plus grande chez les garçons, de même que chez ceux et celles qui réussissent bien en classe; la réalisation des aspirations scolaires réalistes est plus grande chez ceux et celles qui réussissent bien en classe; l'impact des difficultés envisagées dans la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées est plus marqué chez les filles. L'ensemble de ces phénomènes s'observe quel que soit le statut socio-économique d'origine.

- Secteur professionnel

  Le degré de réalisation des aspirations scolaires idéales ne varie pas en fonction ni du sexe ni du statut socio-économique d'origine ni de la réussite scolaire; la réalisation des aspirations scolaires réalistes est plus grande lorsque le statut socio-économique d'origine est faible ou moyen; l'impact des difficultés envisagées dans la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées est plus marqué chez ceux et celles qui ne réussissent pas bien en classe.

CONCLUSION

La connaissance que l'on a, ou que l'on croit avoir, des motifs qui incitent une forte proportion de jeunes à ne pas poursuivre leurs études au-delà du cours secondaire ne serait-elle pas fondée sur de simples préjugés plutôt que sur une lecture fidèle de la réalité? Certes l'accessibilité aux études collégiales et universitaires a été hautement favorisée par tous les efforts de démocratisation du système scolaire québécois (quasi-gratuité des études collégiales, aide financière sous forme de prêts et bourses, etc.). Mais est-ce une raison suffisante pour porter un jugement sévère sur la décision prise par les jeunes en prétendant que s'ils ne savent pas en profiter, "c'est bel et bien de leur faute", ils doivent en assumer l'entière responsabilité? Ne serait-ce pas à tort qu'on accuserait les jeunes de quitter prématurément les bancs de l'école, sous prétexte que leurs attitudes à l'égard des institutions scolaires sont trop négatives, ou qu'ils n'ont pas les capacités suffisantes pour entreprendre des études supérieures, ou encore qu'ils recherchent trop les satisfactions immédiates pour accepter de différer de quelques années leur entrée dans la vie active?

Les résultats de la présente étude autorisent à s'interroger sérieusement sur le bien-fondé de toutes ces opinions que l'on entretient à l'endroit des jeunes qui prennent la décision de mettre un terme à leur

carrière scolaire dès la fin du cours secondaire. De plus, les analyses effectuées démontrent, une fois de plus, le danger que représentent toutes les explications trop simplistes dont on est souvent tenté de se satisfaire pour éviter d'aller plus en profondeur et pour se donner bonne conscience.

Au point de départ de cette recherche, nous avons émis l'hypothèse que la décision prise par les jeunes qui terminent le cours secondaire de s'orienter, soit vers un cheminement scolaire, soit vers un cheminement occupationnel, puisse s'expliquer par un certain nombre de facteurs dont, notamment, ceux relatifs à la triple situation sociale, scolaire et occupationnelle des étudiants, à leurs attitudes et perceptions face à l'école ou face au travail, de même qu'à leurs aspirations scolaires. De plus, la possibilité a été envisagée que les relations entre ces divers facteurs et l'orientation prise par les jeunes après le cours secondaire puissent à leur tour présenter certaines différences compte tenu, soit du sexe, soit du statut socio-économique d'origine, soit du degré de réussite scolaire. Et de surcroît, nous avons prévu que les modèles explicatifs du cheminement suivi après l'école secondaire avaient toutes les raisons de présenter des contours qui soient spécifiques à chacun des deux secteurs d'enseignement fréquentés par les étudiants de secondaire V.

Dès le début, donc, nous ne nous attendions pas à mettre en lumière des mécanismes du processus de décision scolaire ou occupationnelle qui seraient identiques pour tous les groupes d'élèves qui terminent leurs études secondaires.

Ainsi, l'appartenance à l'un ou à l'autre secteur d'enseignement implique une destinée scolaire fort différente: au sortir du cours secondaire général, la grande majorité des jeunes s'orientent vers les études collégiales, tandis qu'au sortir du cours secondaire professionnel, la plupart des jeunes accèdent au marché du travail. Qui plus est, après analyse de l'influence de chacun des facteurs retenus dans cette étude sur le cheminement postsecondaire, une seconde observation se dégage nettement, indépendamment de l'écart considérable entre les taux de poursuite des études: on note, à une exception près, que tous les facteurs étudiés jouent un rôle différent selon le secteur d'enseignement dans le processus même de décision scolaire ou occupationnelle.

Par ailleurs, chez les garçons et chez les filles ou encore à l'intérieur de chaque strate socio-économique ou pour chaque niveau de réussite scolaire, on constate des dissemblances, non pas uniquement dans le taux de survie scolaire, mais également au niveau des facteurs qui influencent la prise de décision scolaire ou occupationnelle. Ce qui n'empêche toutefois pas l'observation de certains points de similitude.

En pareil cas, on le voit, faire la synthèse des mécanismes explicatifs du choix effectué par les jeunes qui terminent leurs études secondaires constitue une tâche très complexe, mais néanmoins nécessaire. Aussi, pour résumer les résultats de cette étude le plus clairement possible, nous présenterons les caractéristiques principales du processus de décision scolaire ou occupationnelle, 1^{o} en fonction du sexe, 2^{o} en fonction du statut socio-économique d'origine et 3^{o} en fonction de la réussite scolaire, en dissociant chaque fois les phénomènes propres à chaque secteur d'enseignement.

Après avoir montré comment se fait l'orientation du jeune à la fin du cours secondaire dans les divers sous-groupes considérés, nous tenterons d'articuler en un tout cohérent l'ensemble de ces phénomènes, à la lumière de la théorie du processus de décision scolaire de Boudon et de la théorie de l'action sociale de Parsons.

La première de ces théories permettra de faire ressortir le fait que le choix entre la poursuite des études au niveau collégial et l'accès au marché du travail dès la fin du cours secondaire est un choix rationnel qui s'appuie sur l'analyse des avantages et des inconvénients relatifs à l'orientation vers l'un ou vers l'autre cheminement et ce, à partir de la prise en considération de la double situation sociale et scolaire. La seconde de ces théories nous permettra d'illustrer en quoi le cheminement suivi par les étudiants et par les étudiantes qui terminent leur cours secondaire constitue une action sociale et n'est pas le simple résultat d'une démarche purement individuelle qui se ferait en dehors de tout contexte.

Le processus de décision scolaire ou occupationnelle selon le sexe

Au cours de l'école secondaire, la carrière scolaire des jeunes se différencie déjà en fonction de leur appartenance à l'un ou à l'autre sexe. On sait, par exemple, que la fréquentation du professionnel court est davantage le fait des garçons que des filles, que le professionnel long accueille une clientèle beaucoup plus féminine que masculine, tandis que la population masculine dépasse la population féminine au secteur général. Par ailleurs, et c'est ce que révèle notre étude, en secondaire V, la réussite scolaire des filles surpasse celle des garçons, quel que soit

le secteur d'enseignement considéré et, dans chacun de ces secteurs, quel que soit le statut socio-économique d'origine des jeunes.

Si on porte attention cette fois à la situation des jeunes au-delà du cours secondaire, on ne peut qu'observer d'autres différences en fonction du sexe. Ainsi, à réussite scolaire comparable en secondaire V, les garçons décident d'entrer au CEGEP plus souvent que ne le font les filles. Ce phénomène se reproduit d'ailleurs dans chaque secteur d'enseignement, ainsi que dans chaque strate socio-économique. Et, comme le laissent voir diverses recherches dont il a été fait état dans les chapitres antérieurs, les différences ne s'arrêtent pas là. Garçons et filles continuent de se distinguer dans leur orientation vers les programmes de formation générale ou de formation professionnelle au CEGEP et, par la suite, dans leur choix de disciplines universitaires, de même que, sur le marché du travail, par le genre d'emploi occupé et par le niveau de rémunération.

Etant donné une telle situation dans son ensemble, poser, comme nous l'avons fait, l'hypothèse de l'existence de paramètres d'évaluation propres à chaque sexe dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle des jeunes de secondaire V n'avait donc rien d'original. Néanmoins, l'étude de cette hypothèse aura eu l'avantage incontestable de jeter une lumière additionnelle, non plus sur de simples faits, mais sur les mécanismes mêmes par lesquels s'opèrent les choix chez ces deux groupes d'acteurs sociaux.

L'analyse des données qui a été effectuée révèle que l'impact, sur le cheminement suivi après l'école secondaire, de quelques-uns des facteurs étudiés se différencie en fonction du sexe. Ce qui confirme notre hypothèse. Cependant, nous devons reconnaître que lorsqu'on tient compte du secteur

d'enseignement fréquenté au secondaire - ce qui a d'ailleurs été fait du début à la fin de cette étude -, il se dégage plus de similitudes que de dissemblances entre les sexes quant au rôle joué par les divers facteurs étudiés dans la prise de décision scolaire ou occupationnelle. On notera toutefois que les facteurs explicatifs du cheminement retenus dans la présente étude n'ont pas été choisis dans le but d'arriver à la plus grande discrimination possible entre les sexes. On peut supposer de plus que la sélection des étudiants et des étudiantes qui s'est opérée à la fin de secondaire III, lors du passage de certains d'entre eux au secteur d'enseignement professionnel, a contribué à l'homogénéisation de la clientèle de chaque secteur. Autrement dit, les filles qui persévèrent dans le programme d'études générales pourraient avoir des schèmes de valeurs se rapprochant de ceux des garçons, lesquels schèmes motiveraient ces dernières à s'engager dans des voies assez similaires à celles des garçons. Un rapide tour d'horizon au niveau collégial indique cependant que la ressemblance entre le cheminement suivi par les garçons et celui suivi par les filles s'arrête à leur décision d'entrer ou non au CEGEP. A partir de ce moment d'énormes différences se recréent, comme on l'a vu, dans l'orientation, soit vers les études générales, soit vers les études professionnelles, pour ceux et pour celles qui entrent au CEGEP. Les filles sont alors dans une position défavorisée, au dire de Massot (1979), puisqu'elles s'inscrivent au secteur professionnel plus fréquemment que les garçons.

On se rappelera également que, même en ce qui concerne les probabilités d'accès aux études collégiales, il n'y a jamais adéquation totale entre le taux de survie dans le système scolaire des garçons et celui des filles. En effet, dans chaque secteur d'enseignement, et ce à réussite scolaire équivalente, les garçons ont une probabilité plus élevée que les filles

d'entrer au CEGEP. Lorsque la réussite scolaire est faible, les filles, comparativement aux garçons, seraient donc portées à surestimer le risque d'échec possible ou, à tout le moins, n'accepteraient pas aussi fréquemment que les garçons de prendre le risque de s'engager dans des études qu'elles ne sont pas certaines de terminer avec succès. Lorsque la réussite scolaire est satisfaisante et qu'en conséquence le risque d'échec à un niveau scolaire supérieur est minimisé, les filles sous-estimeraient les bénéfices à retirer d'un investissement scolaire; les études n'apparaîtraient pas aussi utiles ou nécessaires à leurs yeux qu'à ceux des représentants du sexe masculin. Si elles ne doivent s'insérer qu'occasionnellement dans la structure occupationnelle, ont-elles besoin de tant d'années de scolarité? Et même avec un meilleur bagage scolaire, ont-elles autant de chances que les garçons de décrocher les emplois auxquels donnent droit les études supérieures? De ce fait, ont-elles autant avantage que les garçons à persévérer dans la voie scolaire? A ces questions, bon nombre de filles semblent apporter une réponse négative.

D'ailleurs, pour les jeunes du secteur professionnel, le choix entre la poursuite des études ou l'entrée sur le marché du travail dès la fin des études secondaires, est davantage fonction de leur sexe que de leur degré de réussite scolaire. Certes, pour les garçons comme pour les filles de ce secteur, la poursuite des études est envisagée plus fréquemment si le risque d'échec futur est minimisé par une réussite scolaire satisfaisante en secondaire V. Mais ce facteur compte moins dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle que le fait d'être un garçon ou une fille.

Au secteur général, par contre, la destinée scolaire des jeunes dépend beaucoup plus du degré de réussite scolaire que de l'appartenance à l'un ou à l'autre sexe. L'utilité des études y est calculée en grande partie à partir du risque d'échec que peut laisser présager la réussite scolaire obtenue en secondaire V. Plus ce risque est élevé, moins on est porté à s'engager dans des études supérieures. Garçons et filles, sur ce point, doivent donc faire face à une contrainte structurelle de taille à l'intérieur du système scolaire actuel: la réussite scolaire, selon qu'elle est ou non satisfaisante, ouvre ou ferme bien des portes. Si le nombre de places est restreint dans un programme d'études donné, seront admis prioritairement ceux qui détiennent les dossiers académiques les plus reluisants. Et, à l'autre bout de la ligne, seuls ceux qui auront conservé des notes scolaires satisfaisantes se verront décerner le diplôme tant convoité. Conscients de ces exigences, les jeunes évaluent leurs propres chances de succès à un niveau scolaire plus avancé et ajustent leurs choix en conséquence.

Ces choix sont également fonction de l'évaluation qui est faite des bénéfices qu'on peut retirer d'un investissement scolaire. Si les bénéfices escomptés s'élèvent, la poursuite des études apparaîtra plus utile. En termes de statut social ultérieur, il est probable que les garçons s'attendent à retirer plus de bénéfices de leurs études que les filles. Mais à côté des bénéfices de cet ordre, il existe d'autres types de bénéfices, perçus à la fois par les garçons et par les filles, et qui sont fonction de schèmes de valeurs partagés par les deux groupes. Ainsi, les avantages à retirer d'un investissement scolaire apparaissent plus élevés si l'on juge que l'école est utile et formatrice. Garçons et filles sont donc plus motivés aux études s'ils ont l'impression d'y apprendre quelque

chose d'important. On note toutefois que les filles fréquentant le secteur d'enseignement professionnel sont moins perméables que les autres à cette influence; elles fondent moins souvent leur décision de mettre fin ou non à leur carrière scolaire, à partir de l'intérêt que l'école suscite chez elles. Placées devant une situation doublement défavorable face aux études supérieures: être de sexe féminin et être inscrites dans une voie dite terminale, leur perception de l'utilité de l'école ne suffit pas à compenser ces deux handicaps.

En outre, lorsque vient le temps d'opter ou non pour la poursuite de leurs études, garçons et filles de secondaire V se ressemblent dans la mesure où celles-ci et ceux-là ne sont guère influencés, ni par la fonction première qu'ils attribuent à l'école, ni par le fait de travailler ou non durant leurs études (1).

Les bénéfices anticipés de la poursuite d'études postsecondaires apparaissent également plus élevés, autant chez les garçons que chez les filles, si l'occupation est faiblement valorisée. Or, on l'a vu, il s'agit là d'une attitude de plus en plus répandue dans la société québécoise. Partager celle-ci motiverait donc les étudiants des deux sexes à prolonger leurs études. Est-ce parce que, si on accorde peu d'importance à l'occupation, on peut se passer plus longtemps d'un emploi? Est-ce parce que les études supérieures donneront droit à l'entrée dans des métiers ou professions qui laissent le loisir de se consacrer à d'autres activités que

---

(1) L'influence du travail durant les études, relevée au secteur général, est à toutes fins utiles négligeable.

le travail? Quoi qu'il en soit, on peut toutefois noter que les jeunes du secteur général qui appartiennent à la strate socio-économique supérieure se distinguent des autres sur ce point. Nous y reviendrons.

Par ailleurs, une plus ou moins grande indécision face au choix d'un métier ou d'une profession, de même qu'une plus ou moins grande inquiétude face au marché du travail, affectent, autant chez les garçons que chez les filles, le processus de décision scolaire ou occupationnelle. Mais encore une fois, le rôle joué par ces facteurs est fonction du statut socio-économique d'origine. Ces différences seront expliquées plus loin.

L'évaluation de l'utilité ou de la non-utilité de poursuivre ses études au-delà du cours secondaire se fait toutefois quelque peu différemment chez les représentants de l'un et de l'autre sexes, eu égard à certains autres paramètres du champ décisionnel. Ainsi, chez les garçons qui fréquentent le secteur général, une motivation aux études d'ordre extrinsèque plutôt que d'ordre intrinsèque favorise la poursuite des études après le secondaire V. Les garçons qui étudient principalement, soit en vue de se préparer le mieux possible à l'exercice d'un métier, d'une profession, soit afin de gagner un meilleur salaire, escompteraient retirer plus de bénéfices des études supérieures que ceux qui étudient pour leur développement personnel. Ce qui aurait pour effet de rendre plus utiles ces études à leurs yeux qu'aux yeux de ceux qui pensent surtout à leur réalisation personnelle dans les études. Faut-il y voir là le reflet d'une faillite de l'école à contribuer au développement de la personne, dans la mesure où elle ne réussit pas à être chargée de cette signification pour ceux qui la fréquentent pourtant dans ce but? Faut-il plutôt porter ce phénomène au compte des modèles culturels associant l'instruction au devenir professionnel?

Avant de s'engager plus avant dans ces réflexions, il faut cependant prendre note que la situation inverse s'observe chez les garçons du secteur professionnel: ceux qui visent le développement personnel par les études anticipent plus de bénéfices que les autres de la prolongation de leur carrière scolaire au-delà du cours secondaire. La structuration du système scolaire en deux réseaux: le général et le professionnel, expliquerait-elle cette différence? En effet, pour les jeunes qui terminent leur secondaire V au secteur professionnel, les études collégiales doivent revêtir une signification particulière à leurs yeux, puisqu'ils sont déjà munis d'un diplôme attestant une spécialisation dans une technique donnée, lorsqu'ils quittent l'école secondaire, et puisque les études secondaires professionnelles débouchent sur le marché du travail et non sur l'entrée au CEGEP. Ceux qui fréquentent l'école dans un but de préparation professionnelle verraient donc moins d'avantages que les autres dans la poursuite des études, estimant peut-être que cette préparation, l'école secondaire a su la leur fournir de manière adéquate. D'où leur préférence plus marquée de ne pas entrer au CEGEP, comparativement aux autres jeunes du secteur professionnel qui fréquentent l'école pour leur développement personnel.

Quant aux filles, quel que soit le secteur d'enseignement, la décision qu'elles prennent de continuer ou non leurs études après l'école secondaire, ne résulte pas de la nature de leur motivation aux études. Peu importe,donc, que les filles fréquentent l'école en vue d'une meilleure préparation professionnelle ou, au contraire, en vue du développement de leurs capacités personnelles, elles ne tiendront pas compte de la nature de cette motivation dans l'évaluation des avantages et des inconvénients associés à la poursuite des études. La motivation d'ordre professionnel ou, si l'on veut, la

valeur instrumentale de l'instruction, bien qu'elle soit fort répandue, ne rend donc pas les filles plus ambitieuses de continuer leurs études.

Au secteur général, l'ambition des filles à poursuivre leurs études serait toutefois fortement reliée au fait de valoriser d'abord et avant tout l'utilité sociale du travail. On peut penser qu'une forte valorisation de cette dimension du travail incite les filles à entreprendre des études collégiales, dans la mesure où l'obtention d'un diplôme supérieur devrait leur permettre de retirer plus de bénéfices, en termes de genre d'emploi occupé, comparativement au genre d'emploi qui attend celles-ci sur le marché du travail si elles se contentent d'un diplôme d'études secondaires. En effet, bon nombre d'emplois à caractère d'utilité sociale - qu'on songe, par exemple, aux soins infirmiers, au travail social, à l'éducation - nécessitent des études collégiales, voire universitaires. L'anticipation de tels bénéfices contribue donc à faire croître, aux yeux des filles qui privilégient d'abord et avant tout l'utilité sociale d'une occupation, l'intérêt pour les études supérieures. Quant à leurs consoeurs qui accordent beaucoup d'importance à l'actualisation de soi dans le travail ou à la sécurité matérielle que procure un emploi, elles ne semblent pas escompter retirer autant de bénéfices que les autres de la poursuite éventuelle de leurs études. Estiment-elles alors que les emplois auxquels elles auront droit en présentant leur diplôme d'études secondaires seront aussi enrichissants sur le plan personnel ou aussi bien rémunérés que les emplois auxquels auront droit celles qui obtiendront un diplôme plus élevé? La chose est possible.

Au secteur professionnel, privilégier soit l'actualisation de soi dans le travail, soit l'utilité sociale de celui-ci, motivent les filles

à la poursuite des études. Il n'y a donc, dans ce secteur, que les filles attachant beaucoup d'importance à la sécurité matérielle ou au prestige rattachés à un emploi qui estimeront moins élevés les bénéfices relatifs aux études supérieures. Ne prévoyant pas que quelques années de CEGEP leur permettront d'obtenir un salaire plus élevé ou un emploi plus prestigieux, ou encore n'étant pas assez motivées pour en affronter les coûts, les filles qui valorisent fortement ces aspects de leur emploi futur ne voient pas autant que les autres d'utilité à la poursuite d'études supérieures.

Chez les garçons, l'influence de ce facteur dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle est moins marquée. Les dimensions qu'ils valorisent dans l'emploi jouent certes un rôle au moment de choisir entre l'entrée au CEGEP ou l'accès au marché du travail. L'utilité sociale du travail n'y apparaît cependant plus un facteur incitant aux études. Au secteur général, de plus, l'impact de ce facteur dans la prise de décision scolaire ou occupationnelle se différencie selon le degré de réussite scolaire. Mais en aucun temps ce facteur a autant de poids que chez les filles.

En ce qui concerne tout le champ des aspirations scolaires, on constate par ailleurs, autant chez les garçons que chez les filles, que le fait d'entretenir des aspirations élevées plutôt que faibles incite fortement à opter pour la poursuite des études. Les objectifs que se fixent les jeunes en termes de niveau de scolarité à atteindre, soit idéalement, soit de manière réaliste, jouent un rôle clé dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle, en fournissant la motivation nécessaire à l'orientation vers une action précise. Pour ceux et pour celles qui,

idéalement, projettent de poursuivre leurs études au-delà du cours secondaire, ce choix se structure de plus en fonction des difficultés envisagées dans la réalisation de ces projets d'études. Perçoit-on qu'il sera difficile de les réaliser, on est alors beaucoup plus enclin que ceux qui ne perçoivent pas de telles difficultés à abandonner ces projets. Au secteur professionnel, les aspirations scolaires et les difficultés perçues dans leur réalisation jouent un rôle semblable chez les garçons et chez les filles, dans l'évaluation des avantages et des inconvénients associés aux études supérieures.

Il faut toutefois souligner que la motivation qui est fournie par la formulation d'aspirations n'apparaît pas, au secteur général, aussi forte chez les filles que chez les garçons. En effet, leur décision de poursuivre ou non des études postsecondaires se fonde moins souvent sur les projets d'études qu'elles formulent idéalement, comparativement à ce qui s'observe chez les garçons. Pourquoi, dans ce secteur d'enseignement, les aspirations scolaires idéales des filles guident-elles moins fréquemment leur choix que ce n'est le cas chez les garçons? Envisagent-elles retirer des études supérieures moins de bénéfices que les garçons? Rêvent-elles en couleur plus que leurs confrères lorsqu'elles expriment le désir de s'engager dans des études collégiales et même, dans des études universitaires?

Un fait est indéniable: elles reviennent sur terre beaucoup plus rapidement que les garçons sitôt qu'elles entrevoient des difficultés dans la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées. Toute difficulté perçue ne constitue-t-elle pas un risque de plus à encourir si on poursuit ses études! De la sorte, le fait d'envisager des difficultés dans la

réalisation de ses projets scolaires idéals contribue à rendre plus élevé le taux de risque associé à la poursuite d'études supérieures et, conséquemment, fait décroître l'utilité de telles études. Cette évaluation, les filles sont plus portées à la faire que les garçons, au secteur général du moins.

Est-ce à dire qu'elles manquent davantage de confiance en elles, qu'elles ne croient pas avoir les capacités de réussir des études postsecondaires? Une telle attitude peut surprendre quand on sait que les filles obtiennent des résultats scolaires plus élevés que leurs collègues masculins. Dans la mesure où la réussite scolaire est un indicateur important du risque à encourir dans la poursuite de ses études, comment se fait-il que,le risque à cet égard étant minimisé pour les filles, celles-ci soient beaucoup plus craintives devant les études collégiales et universitaires? Sans doute faut-il chercher la réponse du côté des modèles culturels qui prévalent dans notre société au sujet des rôles et comportements masculins et féminins. Peut-être faudrait-il s'attarder particulièrement au conditionnement psychologique et social auquel est soumise la femme dès la plus tendre enfance? Elle peut toujours rêver et elle le fait - la preuve en est qu'au début du cours secondaire ses aspirations scolaires sont aussi élevées que celles des garçons (Laforce, 1979)- mais lorsqu'arrive le temps d'agir, "le carosse est redevenu citrouille".

Somme toute, chez les filles, les attitudes face au travail dont, principalement, la nature des satisfactions que celles-ci espèrent obtenir dans leur emploi futur, de même que la perception de difficultés dans la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées, jouent un rôle plus important que chez les garçons dans la décision de mettre fin ou non à sa

carrière scolaire dès la fin du cours secondaire. Chez les garçons, par ailleurs, ce sont plutôt les attitudes liées à l'école soit, plus précisément, la perception de l'utilité de l'école et la nature de la motivation aux études, ainsi que les aspirations scolaires idéales, qui occupent une plus grande place dans le champ décisionnel comparativement à ce qui s'observe chez les filles.

Les différences observées entre garçons et filles dans la décision de poursuivre ou non des études postsecondaires renvoient à la problématique de l'égalité des chances. Dans sa sphère d'activités, le système scolaire demeure profondément sexiste,et en ce sens,il est largement tributaire du contexte social et culturel dans lequel il s'enracine. Il semble évident que certains correctifs doivent être apportés aux politiques scolaires, et par-delà aux politiques sociales, dans le but de placer hommes et femmes sur un pied d'égalité. Il ne s'agit pas de contraindre les unes et les autres dans des choix pré-définis, mais plutôt d'éliminer toute association entre l'appartenance sexuelle et les coûts-risques-avantages des choix individuels.

Le processus de décision scolaire ou occupationnelle selon le statut socio-économique d'origine

Les théories sur la mobilité sociale nous ont appris que la valeur d'un diplôme varie en fonction de la strate socio-économique à laquelle appartient son détenteur. Selon Bourdieu (1971),un diplôme est une monnaie faible sur le marché du travail s'il n'est pas assorti de la possession du capital économique et de tous les avantages qui y sont corrélatifs (pouvoir, relations sociales, etc.). Plus ou moins conscients de

cette situation, les jeunes, à chaque point de bifurcation du cursus scolaire, évalueraient les coûts, risques et bénéfices associés à la fréquentation d'un établissement d'enseignement supérieur d'une manière qui, au dire de Boudon, serait originale à chaque classe sociale. Selon cet auteur, la classe sociale inférieure aurait tendance à sous-estimer les avantages futurs et à surestimer les désavantages présents d'un investissement scolaire, de même que les coûts relatifs à ces études.

Lorsqu'on fait l'étude du processus de décision scolaire ou occupationnelle des jeunes Québécois qui terminent le cours secondaire, une question des plus intéressante se pose: les hypothèses formulées par Boudon se vérifient-elles à l'intérieur de chaque secteur d'enseignement?

Nul n'ignore qu'une sélection sociale s'opère dans le système scolaire québécois au moment où les jeunes sont classés, soit au secteur général, soit au secteur professionnel, à la fin de secondaire III. D'après certaines données d'A.S.O.P.E. analysées par Massot (1979): *"les enfants de professionnels-cadres sont sur-représentés au cours général tandis que les enfants d'ouvriers y sont sous-représentés"* (p. 106).

La distribution des étudiants dans deux "réseaux" distincts aurait ainsi pour effet de contribuer à une certaine homogénéisation de la clientèle scolaire, à l'intérieur de chaque réseau. Néanmoins certaines différences subsistent dans le comportement des divers groupes d'acteurs sociaux. En ce qui concerne la décision prise par les jeunes de secondaire V de s'orienter, soit vers les études collégiales, soit vers le marché du travail, on observe, au secteur général, que, à réussite scolaire comparable, la classe sociale supérieure se distingue des classes inférieure et moyenne, lesquelles ont

pour leur part un comportement semblable. Pour chaque niveau de réussite scolaire, le calcul coûts-risques-bénéfices aboutit à un résultat similaire face à l'utilité ou à la non-utilité des études supérieures, dans les strates socio-économiques faible et moyenne. Mais, dans ces deux strates sociales, quel que soit le degré de réussite scolaire, les probabilités d'orientation vers les études postsecondaires demeurent moins élevées que dans la strate sociale supérieure. Ce qui pourrait s'interpréter comme suit. D'une part, comparativement à l'évaluation faite dans la classe sociale supérieure, on peut penser que les classes sociales inférieure et moyenne auraient tendance à surestimer les risques d'échec à un niveau scolaire supérieur. En effet, lorsque la réussite scolaire est faible, ce qui laisse présager un risque élevé d'échec futur, les jeunes de ces deux strates sociales se dissuadent plus souvent que ceux de la strate supérieure d'entreprendre des études collégiales. D'autre part, tout porte à croire que les avantages futurs qui pourront être retirés d'un investissement scolaire sont sous-évalués dans les strates socio-économiques faible et moyenne, tandis que les coûts sont surestimés. Ainsi, lorsqu'il n'y a pas grand risque à s'engager dans des études supérieures, vu une réussite scolaire satisfaisante, les jeunes de ces deux strates sociales s'engagent moins souvent que ceux de la strate sociale supérieure dans des études collégiales.

La classe sociale supérieure conserve donc ses privilèges par rapport aux autres classes, même lorsqu'on contrôle l'effet de la réussite scolaire. On remarque par contre une certaine *"autonomisation"* des jeunes de SSE d'origine faible par rapport à leur milieu, ceux-ci s'identifiant dès lors aux jeunes dont le SSE d'origine est moyen.

Si on considère le secteur d'enseignement professionnel, on peut observer que les écarts entre classes sociales se maintiennent: les probabilités

d'accès aux études supérieures décroissent au fur et à mesure que le SSE d'origine s'abaisse. Pour les jeunes de ce secteur, le risque d'échec à un niveau scolaire supérieur demeure élevé quelle que soit la réussite scolaire, car les études secondaires professionnelles ne préparent pas aux études collégiales; elles sont plutôt axées sur l'accès rapide au marché du travail. On constate néanmoins que les possibilités de contourner cette contrainte structurelle inhérente au secteur professionnel augmentent au fur et à mesure qu'on s'élève dans l'échelle socio-économique. Est-ce à dire que plus le coût des études supérieures devient relatif, vu les ressources monétaires familiales, plus on est porté à prendre le risque que ces études ne rapportent pas grand chose? Ou est-ce parce que la perspective des bénéfices futurs compense plus largement dans les milieux plus favorisés pour les risques à encourir si on s'engage dans des études supérieures? Aussi minime que soit la marge de liberté à l'intérieur de laquelle les étudiants du secteur professionnel peuvent exercer leur rationalité, il semble donc que l'évaluation de l'utilité des études supérieures puisse également se faire à partir du calcul coûts-risques-bénéfices dont parle Boudon, et ce, d'une manière propre à chaque classe sociale.

Que l'observation porte sur le secteur général ou sur le secteur professionnel, nous rejoignons donc une des conclusions de Boudon (1979), à savoir que l'inégalité d'accès des différentes classes sociales à l'enseignement supérieur ne peut s'expliquer totalement par l'hypothèse du désavantage cognitif des enfants des classes défavorisées:

> *"Les désavantages cognitifs ne peuvent évidemment expliquer ces différences entre classes, puisque la comparaison porte cette fois sur des élèves de même niveau de réussite scolaire."*
> (p. 214)

Cependant, la conclusion de Boudon (1979) selon laquelle *"le choix scolaire dépend faiblement de l'origine sociale lorsque la réussite scolaire est bonne, et [...] il en dépend fortement lorsque la réussite scolaire est mauvaise"* (p. 216) (1), ne peut s'appliquer, en milieu québécois, à l'analyse du choix effectué à la fin des études secondaires et ce, lorsque chaque secteur d'enseignement est considéré isolément. En effet, les résultats de nos analyses suggèrent que la relation entre classes sociales et probabilités d'accès aux études supérieures est la même pour chaque niveau de réussite scolaire. L'inégalité des chances, 1° des classes sociales inférieure et moyenne par rapport à la classe supérieure, au secteur général et, 2° d'une classe sociale à l'autre, au secteur professionnel, se maintient donc autant lorsque la réussite scolaire est bonne que lorsqu'elle est faible.

Même si les chances scolaires des divers groupes sociaux ne sont pas identiques, on observe néanmoins certaines similitudes dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle. En effet, l'impact de quelques-uns des facteurs étudiés sur la décision de poursuivre ou non ses études après le cours secondaire, s'est avéré semblable dans toutes les classes sociales. C'est le cas de l'influence exercée par la réussite scolaire, par la motivation aux études, par la perception de l'utilité de l'école, par les aspirations scolaires et par les difficultés envisagées dans la réalisation de ses aspirations idéales. De plus, on note, dans toutes les classes sociales, que deux des facteurs étudiés ne jouent aucun rôle ou éventuellement un rôle quasi négligeable, dans le processus de décision

(1) Les mots soulignés sont en italique dans le texte de Boudon.

scolaire ou occupationnelle. Ces facteurs sont: le fait d'occuper ou non un emploi durant les études (l'influence de ce facteur est très faible au secteur général et nulle au secteur professionnel) et la fonction première attribuée à l'école par l'étudiant (l'influence de ce facteur est nulle dans les deux secteurs). Quant aux autres variables étudiées, elles influencent la décision prise par les jeunes d'une manière différente selon les classes sociales. Considérons d'abord les points de similitude.

On observe en premier lieu et ce, contrairement à nos attentes, qu'en isolant chacun des deux secteurs d'enseignement fréquentés par les jeunes de secondaire V, il n'est pas possible de confirmer l'hypothèse selon laquelle l'effet de la réussite scolaire sur le processus de décision scolaire ou occupationnelle se différencierait en fonction du statut socio-économique d'origine. Au contraire, la relation entre la réussite scolaire et les probabilités de poursuivre ses études s'est avérée semblable pour chaque strate socio-économique et ce, autant au secteur général qu'au secteur professionnel. Quelle que soit, donc, la strate socio-économique, lorsque la réussite scolaire décroît, le risque d'échec à un niveau scolaire plus avancé augmente et, en conséquence, l'attrait des études supérieures diminue, tandis qu'augmente l'intérêt pour un changement de situation. Au secteur général, ce phénomène s'observe on ne peut plus nettement. Les notes scolaires constituent donc, pour les jeunes de ce secteur, un facteur clé dans l'évaluation de leurs chances de réussite future, dont le rôle surclasse d'ailleurs largement celui de la presque totalité des facteurs sous étude. Au secteur professionnel, le rôle des résultats scolaires est de second ordre. Les jeunes de ce secteur évaluent certes leurs chances de succès à un niveau scolaire supérieur (du moins ceux qui aspirent à la poursuite de leurs études), mais il semble que la réussite scolaire ne

contribue que pour une part relativement mince dans cette évaluation. La contrainte structurelle que constitue en soi la fréquentation du secteur professionnel pèserait beaucoup plus lourdement dans cette évaluation que les notes obtenues à l'école.

La *"sensibilité"* aux résultats scolaires est donc de même ampleur dans chaque strate socio-économique. Dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle des jeunes de secondaire V, on peut ainsi déceler, d'une part, un effet de la réussite scolaire, lequel ne saurait toutefois expliquer entièrement les différences observées entre classes sociales et, d'autre part, un effet de classe, lequel s'avère indépendant du degré de réussite scolaire. Les risques associés aux résultats scolaires ne peuvent donc, à eux seuls, expliquer pourquoi des écarts s'observent, dans chaque secteur d'enseignement, au niveau des probabilités d'accès des divers groupes sociaux aux études collégiales.

De plus, autant au secteur général qu'au secteur professionnel, le fait d'envisager que la réalisation d'aspirations scolaires élevées sera difficile contribue à accroître les risques d'échec futur et incite, de ce fait, à l'orientation vers un cheminement occupationnel dès la fin du cours secondaire. Les jeunes du secteur professionnel sont les plus enclins à faire cette évaluation et ils le sont d'autant plus si, de surcroît, leur réussite scolaire est faible. A mesure donc que les facteurs de risque s'additionnent, l'utilité des études supérieures décroît, en même temps que s'intensifie l'attrait exercé par le marché du travail. Ce à quoi sont perméables les jeunes de tous les milieux socio-économiques.

A côté des coûts et des risques associés à la prolongation des études, les bénéfices qu'on peut anticiper en retirer ultérieurement entrent également en jeu dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle.

L'utilité des études supérieures, d'après Boudon, augmente lorsque s'élève le niveau des bénéfices anticipés, lorsque des avantages sont associés à la poursuite des études.

Les données que nous avons analysées indiquent que certains bénéfices seraient perçus dans toutes les classes sociales. Ainsi, les bénéfices rattachés à un investissement scolaire apparaîtraient beaucoup plus élevés lorsque les jeunes aspirent, soit idéalement, soit de manière plus réaliste, à prolonger leurs études au-delà du cours secondaire. En ce sens, projeter d'aller au CEGEP et même à l'université guiderait l'étudiant ou l'étudiante de chaque classe sociale dans ses choix, fournirait la motivation nécessaire aux études et compenserait en partie pour les coûts, risques et autres inconvénients qu'entraîne le fait de différer son entrée dans la vie active.

Les raisons que l'on a de fréquenter l'école servent aussi à accroître les bénéfices escomptés des études supérieures et ce, de façon analogue dans toutes les strates socio-économiques. On se rappellera toutefois que cet impact de la nature de la motivation aux études diffère fortement selon le sexe et selon le secteur d'enseignement.

En outre, lorsque l'école est perçue comme utile, au sens où ce qu'on y apprend apparaît vraiment important, on estime, dans toutes les classes sociales, retirer plus d'avantages des études que ce n'est le cas lorsqu'on est d'avis que l'école n'est d'aucune utilité pour les jeunes, ce qui contribue à favoriser plus souvent la poursuite des études. Il est à noter que ceux qui sont issus d'un milieu socio-économique très favorisé et qui fréquentent le secteur d'enseignement général sont encore plus portés que les autres à faire cette évaluation. L'impression d'apprendre ou non quelque chose d'utile à l'école revêt, à leurs yeux, une signification des plus

importante lorsqu'ils évaluent les avantages et les inconvénients des études supérieures. Les contraintes étant beaucoup moins nombreuses pour ce groupe de jeunes, leurs attitudes face à l'école peuvent davantage guider leur choix. Mais, répétons-le, quelle que soit la strate socio-économique, percevoir que l'école est utile a pour effet de motiver à la poursuite des études.

Le processus de décision scolaire ou occupationnelle ne présente cependant pas uniquement des ressemblances, d'une classe sociale à l'autre. Eu égard à certains paramètres du champ décisionnel, ce processus prend au contraire une coloration particulière selon la strate socio-économique à laquelle appartiennent les étudiants et les étudiantes de secondaire V. On remarque ainsi que le rôle joué par des facteurs tels que la perception de l'école comme un milieu formateur, la perception de la hiérarchie scolaire et occupationnelle, la valorisation de l'occupation, les caractéristiques de l'emploi idéal, l'indécision professionnelle et l'inquiétude face au marché du travail, se différencie en fonction de la strate socio-économique. Nous reprendrons maintenant l'essentiel de ces différences observées dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle.

On observe d'abord, et ce au secteur professionnel seulement, que le fait de considérer l'école comme un milieu formateur incite les jeunes des classes sociales inférieure et supérieure à persévérer dans la voie scolaire et, au contraire, incite les jeunes de la classe moyenne à se diriger vers le marché du travail dès la fin des études secondaires. Chez ces derniers, tout porterait à croire que l'impression d'avoir acquis une spécialisation technique préparant adéquatement à un métier, fait en sorte qu'on se sent plus prêt à accéder au marché du travail. On a certes une opinion positive face à la formation reçue à l'école, mais cela ne motive pas pour autant à y demeurer plus longtemps puisque, justement, l'école a su donner la formation dont on avait besoin. Mais, répétons-le, cette évaluation n'est faite

que par les jeunes de la classe moyenne inscrits au secteur professionnel. Ajoutons qu'au secteur général, la perception de l'école comme milieu formateur a toutefois un effet semblable sur l'orientation des jeunes après le cours secondaire, quel que soit leur milieu socio-économique d'origine.

Par ailleurs, la perception de la hiérarchie scolaire et occupationnelle n'affecte pas au même titre la décision prise par les jeunes des différents milieux socio-économiques. A vrai dire, seuls les étudiants du secteur général qui appartiennent à un milieu socio-économiquement faible tiennent compte de leur opinion à ce sujet au moment de choisir entre la poursuite des études et l'accès au marché du travail dès la fin du cours secondaire. Pour ce groupe d'étudiants, les bénéfices à retirer des études postsecondaires apparaissent plus élevés si l'on est d'avis que les meilleurs emplois devraient être accordés aux plus instruits. L'obtention d'un diplôme d'études supérieures apparaît donc pour ces jeunes comme un atout majeur qu'ils aimeraient avoir en mains avant d'accéder au marché du travail. Ce phénomène ne se reproduit toutefois pas au secteur professionnel. La distance à franchir est probablement trop grande pour les jeunes de ce secteur, quel que soit leur milieu socio-économique d'origine: les meilleurs emplois ne leur reviendront pas, ils ont peu de chances d'être au rang des plus scolarisés. Alors à quoi bon spéculer au sujet de la valeur des diplômes sur le marché du travail. D'ailleurs, puisque ceux qui poursuivent leurs études le font principalement afin d'assurer leur développement personnel, il est normal que la perception de la hiérarchie scolaire et occupationnelle ne les amène pas à opter plus fréquemment pour la poursuite d'un cheminement scolaire, puisque leur choix s'exprime en dehors de considérations de cette nature.

L'anticipation de la réalité de travail entre également en jeu dans l'évaluation des avantages et des inconvénients associés à la poursuite des

études. Partager certaines attitudes face à l'occupation permettrait d'entrevoir des bénéfices spécifiques qui pourraient bien compenser les désavantages présents qu'occasionne la prolongation des études. La nature de ces bénéfices, de même que leur importance relative, varient toutefois quelque peu compte tenu de la classe sociale.

De façon quasi générale, les avantages à retirer d'un investissement scolaire apparaîtraient d'autant plus élevés que l'on accorde peu d'importance à l'occupation comme critère de réussite sociale. Ceux qui valorisent peu l'occupation auraient plus souvent intérêt que les autres à retarder le plus longtemps possible leur entrée dans la vie active et à y préférer la poursuite d'études qui permettront peut-être d'occuper plus tard un emploi qui laissera et le temps et l'énergie et les ressources pécuniaires nécessaires pour se consacrer à d'autres activités que son travail. Par contre, ceux qui valorisent fortement l'occupation peuvent au contraire estimer que la poursuite des études n'est pas avantageuse, puisqu'elle exigerait qu'ils diffèrent leur entrée sur le marché du travail et que, conséquemment, ils ne puissent bénéficier tout de suite d'un statut social (celui de travailleur) qui revêt une haute signification à leurs yeux comme critère de réussite.

On notera toutefois que les jeunes de la strate socio-économique supérieure inscrits au secteur général ne font pas une telle évaluation. Chez ces derniers, c'est au contraire une forte valorisation de l'occupation qui incite à la poursuite de sa carrière scolaire au-delà du cours secondaire. Or, en conjuguant l'appartenance à un milieu socio-économique très favorisé et la fréquentation du secteur général, n'a-t-on pas les meilleures chances (moyennant toujours une réussite scolaire pas trop médiocre) de poursuivre ses études assez longtemps pour décrocher les diplômes donnant droit à l'obtention des emplois les plus fortement valorisés. La distance à franchir n'étant pas trop élevée pour les jeunes de cette strate sociale qui

désirent accéder à des emplois de ce type, des efforts pourront être consentis tout au long de la carrière scolaire, la perspective de retirer des bénéfices de cet investissement scolaire donnant une signification à leur décision et compensant largement pour les quelques petits inconvénients qu'occasionnera peut-être le fait de devoir différer de quelques années l'entrée dans la vie active.

L'estimation de ses chances de pouvoir occuper un emploi permettant de rencontrer ses attentes principales influence également la décision scolaire ou occupationnelle. Au secteur général, l'évaluation des avantages et des inconvénients relatifs à l'un ou à l'autre cheminement qui est faite en fonction de ce facteur, est d'ailleurs semblable dans chaque classe sociale. Cette évaluation, on l'a vu, apparaît toutefois spécifique à chaque sexe, les filles tenant davantage compte que les garçons de ce critère avant de décider de leur orientation après le cours secondaire.

Au secteur professionnel, les jeunes d'origine sociale moyenne seront, tout comme leurs pairs d'origine sociale supérieure, davantage motivés aux études s'ils ne valorisent pas au plus haut point la sécurité matérielle ou le prestige que procure un emploi. Sous cet angle, les inconvénients associés à la poursuite des études s'élèveraient pour ceux qui recherchent les satisfactions extrinsèques de l'emploi, les années de scolarisation étant alors perçues comme des années qui retardent d'autant le moment où l'on pourra obtenir les gratifications recherchées. Cet inconvénient, les jeunes qui valorisent plutôt les dimensions intrinsèques du travail n'ont pas à le subir aussi fortement car en poursuivant des études, ils ont déjà de multiples occasions d'actualisation de soi ou de contacts avec les gens. Quant à ceux qui valorisent hautement la sécurité matérielle,

ils ne pourront obtenir celle-ci aussi longtemps qu'ils resteront aux études. D'où leur intérêt beaucoup plus marqué que les autres pour l'accès immédiat au marché du travail. Vu la nature des bénéfices escomptés, valoriser fortement les emplois permettant d'actualiser ses ressources personnelles ou encore d'être utile aux autres, donnerait donc une plus grande signification à la poursuite des études dans ces deux strates sociales.

Par contre, dans la strate socio-économique faible, et ce au secteur professionnel toujours, les motifs d'implication future dans un emploi occupent une place moins importante dans le champ décisionnel. Certes, ceux qui accordent une grande importance aux dimensions extrinsèques du travail sont moins motivés que les autres à entreprendre des études supérieures, ne prévoyant probablement pas que ces études leur permettront d'obtenir plus facilement la sécurité matérielle ou le prestige qu'ils recherchent dans l'emploi. Mais, de plus, ceux qui accordent beaucoup d'importance à l'utilité sociale du travail sont également moins motivés que les autres à poursuivre leurs études. De fait, pour ce groupe de jeunes, ce sont les perspectives d'actualisation de soi dans le travail futur qui motivent le plus aux études collégiales.

Sur un autre plan, l'indécision quant à la carrière exerce aussi un impact différent selon les classes sociales , dans la plus ou moins grande motivation des jeunes à poursuivre des études postsecondaires. On observe que les jeunes de la classe sociale supérieure, de même que ceux de la classe moyenne inscrits au secteur professionnel, sont plus affectés que les autres par leur plus ou moins grande indécision face à la carrière. Mais encore là l'influence de ce facteur sur la décision scolaire ou occupationnelle est relativement complexe. Règle générale, les plus indécis

en matière d'orientation professionnelle optent plus souvent que les autres pour le marché du travail dès la fin des études secondaires. Il y aurait plus d'avantages à retirer de la fréquentation de l'école si on est fixé quant à son orientation future, si on sait vers quel métier ou vers quelle profession on se dirigera suite à ces études. Autrement, ne risque-t-on pas de perdre et du temps et de l'argent? Les choix professionnels que les jeunes effectuent leur apportent donc une plus grande motivation aux études, en devenant pour eux des objectifs, des buts à atteindre. Et l'on sait toute l'importance que peut revêtir la poursuite de buts dans l'orientation à l'action. Fait à souligner, la plus ou moins grande indécision quant à sa carrière future intervient, dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle, de manière plus marquée au secteur professionnel qu'au secteur général. D'une part, l'éventail des choix qui s'offrent aux étudiants qui ont reçu une formation professionnelle est beaucoup plus limité qu'il ne l'est pour ceux qui ont acquis une formation plus générale à l'école secondaire. Bien souvent, en effet, ces jeunes n'ont pas d'alternative: s'ils s'inscrivent au CEGEP, c'est dans un programme professionnel similaire ou connexe au programme dans lequel ils étaient inscrits au secondaire. En ce sens, on peut croire que leur orientation doit être assez clairement définie s'ils veulent accéder aux études collégiales. Sous cet angle, la contrainte devant laquelle ils sont placés est d'ordre structurel. D'autre part, puisque les cours de formation professionnelle débouchent normalement sur le marché du travail, une motivation spéciale doit animer les détenteurs d'une telle formation qui désirent néanmoins continuer leurs études. Pour bon nombre d'entre eux, cette motivation ne serait pas sans lien avec la formulation d'objectifs précis de carrière. On se souviendra néanmoins, au secteur professionnel toujours, que ce ne sont pas les jeunes qui fréquentent l'école principalement en vue de se

préparer à un métier ou à une profession, qui poursuivront le plus leurs études.

Par contre, chez les jeunes de la strate sociale supérieure qui fréquentent le secteur d'enseignement général, contrairement à la situation rencontrée chez tous les autres sous-groupes considérés, ce sont les plus indécis quant à leur orientation professionnelle qui estiment retirer le plus de bénéfices de la prolongation de leurs études. Ne pas savoir exactement à quoi mèneront les études n'est donc pas une raison valable pour que les jeunes du secteur général appartenant à un milieu socio-économique très favorisé envisagent qu'il soit risqué de poursuivre celles-ci. Au contraire, moins ils seront fixés quant à leur choix de carrière, plus ils seront portés à continuer d'étudier. Quand on ne sait pas trop vers quel métier ou vers quelle profession se diriger, n'a-t-on pas intérêt à retarder le moment où s'effectueront les choix professionnels le plus longtemps possible, en s'inscrivant, par exemple, à un programme de formation générale au niveau collégial? Cette solution ne peut toutefois être envisagée qu'en autant qu'on puisse se payer le luxe d'un éventuel changement d'orientation, d'études prolongées ou même de l'achèvement de plus d'un programme d'études. Et ce luxe, les jeunes de la strate socio-économique supérieure peuvent probablement se le payer plus souvent que les autres jeunes.

Un dernier paramètre du champ décisionnel des étudiants de secondaire V laisse également voir des variations entre les classes sociales, c'est l'inquiétude éprouvée face au marché du travail. On note, en premier lieu, que les jeunes du secteur professionnel qui viennent d'un milieu socio-économiquement faible sont beaucoup plus influencés que les autres par

leur inquiétude à l'égard de la situation qui prévaut sur le marché du travail, lorsqu'ils prennent la décision de poursuivre ou non leurs études au-delà du cours secondaire. N'est-ce pas précisément eux qui risquent le plus de subir les contrecoups d'un marché du travail bloqué? Qu'ils s'en préoccupent plus que les autres semble dès lors tout à fait normal. La prise en considération des contraintes sociales et scolaires à l'intérieur desquelles se situe une action permet donc de mieux en comprendre toute la portée.

Pour ce groupe de jeunes, être inquiet au sujet du peu d'ouverture du marché du travail et du chômage rendra encore plus probable l'entrée immédiate dans la vie active. Une fois de plus, il faut considérer la position particulière des jeunes de ce secteur, soit celle de s'être engagés dans une voie scolaire terminale, si on veut comprendre les raisons qui amènent certains d'entre eux à continuer malgré tout leurs études. Sous cet angle, la crainte d'un marché du travail bloqué aurait pour effet d'inciter les jeunes à se servir du principal atout que leur laisse leur formation professionnelle, à savoir l'obtention d'un diplôme donnant accès à certains types d'emplois, et à mettre tout en oeuvre pour décrocher au plus vite son premier emploi et ne pas courir le risque de rejoindre le rang des chômeurs.

Chez les autres groupes d'étudiants, l'inquiétude exprimée joue un rôle plus diffus et même, dans certains cas , n'intervient pas dans la décision scolaire ou occupationnelle. Si on porte attention aux jeunes de la strate socio-économique faible qui fréquentent le secteur général, on note une situation inverse - mais d'intensité plus faible - à celle observée dans la même strate sociale, mais au secteur professionnel: une grande inquiétude face au manque d'ouvertures sur le marché du travail rendra au

contraire un peu plus avantageuse la poursuite des études. Celles-ci seraient alors perçues comme un moyen de se préparer le mieux possible à affronter la situation difficile qui prévaut sur le marché du travail.

Dans la classe sociale moyenne, on note que les bénéfices qu'on espère retirer de la poursuite des études apparaissent légèrement plus élevés si l'on est peu inquiet du manque d'ouvertures en matière d'emploi ou du chômage. Si l'on est plus inquiet, l'obtention d'un diplôme supérieur ne semble pas être considérée aussi souvent comme un atout important face à un marché du travail bloqué. Plus on se soucie des perspectives futures de travail, plus on est porté à s'insérer rapidement dans la structure occupationnelle; on consent beaucoup moins à courir le risque que la situation se détériore au fil des ans. On remarque toutefois que les jeunes du secteur professionnel qui appartiennent à la classe moyenne sont peu affectés par ce facteur quand ils décident de leur orientation à la fin du cours secondaire. Peu importe leur degré d'inquiétude face au marché du travail, ils rejoindront celui-ci massivement.

Enfin, chez les jeunes dont le statut socio-économique d'origine est élevé, le cheminement suivi après l'école secondaire ne dépend pour ainsi dire pas des inquiétudes éprouvées face au marché du travail et ce, tant au secteur général qu'au secteur professionnel.

Que retenir de toutes ces variations rencontrées dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle des jeunes des diverses classes sociales? D'une manière très générale, on pourrait conclure que ces variations apparaissent principalement au niveau de l'influence des attitudes et des perceptions liées au travail. Il semble de plus que les jeunes de la

classe sociale supérieure inscrits au secteur général aient tendance à se distinguer de tous les autres jeunes dans l'évaluation qu'ils font des avantages et des inconvénients associés à la poursuite des études. Des différences apparaissent en effet clairement entre ces jeunes et les autres au niveau de paramètres du champ décisionnel tels que le degré de valorisation de l'occupation, l'indécision quant à la carrière et l'inquiétude face au marché du travail. Qui plus est, ces jeunes se distinguent également des autres, et ce de façon très nette, en ce qui concerne les probabilités d'accès aux études collégiales.

La stratification sociale est donc très présente à l'intérieur du système scolaire. On ne peut dire que l'appartenance sociale ne soit plus associée à la durée de la carrière scolaire depuis que les membres de la Commission Parent ont dénoncé les inégalités flagrantes que subissaient les jeunes Québécois en la matière. Une chose est de dénoncer les injustices, une autre chose, de les corriger. Il n'est certes pas vrai de dire que notre système scolaire n'exerce plus un rôle de sélection sociale. L'influence de la classe sociale d'appartenance demeure prépondérante. Dans le discours officiel, il n'y a pas matière à discrimination sociale, mais certains éléments du système scolaire sont discriminatoires pour des groupes sociaux. Les résultats de la présente recherche en font largement la preuve. Cet impact de la position sociale sur la décision scolaire ou occupationnelle s'exerce tant de façon directe que dans la manière dont les modèles culturels influencent l'orientation après l'école secondaire.

Le processus de décision scolaire ou occupationnelle selon la réussite scolaire

Dans le système scolaire québécois (comme dans bien d'autres d'ailleurs), la réussite scolaire agit comme un puissant mécanisme de sélection des étudiants et de leur orientation dans les diverses filières de l'enseignement. A l'école secondaire, par exemple, sont classés dans la voie "enrichie" ceux-là seuls qui obtiennent d'excellents résultats scolaires; si ces résultats sont médiocres, c'est dans la voie "allégée" que se retrouvent les jeunes. En outre, la bifurcation vers le secteur professionnel après le secondaire III est d'autant plus probable que les notes obtenues sont faibles. Or les voies et les secteurs influencent à leur tour le niveau de scolarité qui sera atteint.

De plus, l'accès aux études collégiales à la fin du cours secondaire ou, au contraire, l'entrée immédiate sur le marché du travail, sont fortement et directement associés au degré de réussite scolaire. Les données que nous avons analysées indiquent cependant que ce phénomène s'observe nettement plus chez les étudiants qui terminent des études secondaires générales. Chez ceux qui terminent des études secondaires professionnelles, la probabilité d'accès au CEGEP sera certes plus élevée si la réussite scolaire est satisfaisante, mais ce facteur a beaucoup moins d'importance dans le cheminement suivi après le cours secondaire qu'il n'en a au secteur général. Le rôle de la réussite scolaire se remarque également, pour les étudiants qui terminent le secondaire V général, dans leur orientation vers les programmes de formation générale ou de formation professionnelle au CEGEP (Massot 1979). Que ce soit, donc, de manière directe ou encore de manière indirecte, c'est-à-dire par le biais des voies et des secteurs,

l'incidence de la réussite scolaire sur le degré de scolarisation des individus est des plus marquée.

La réussite scolaire constitue un des paramètres à partir duquel se structure le champ décisionnel des étudiants de secondaire V, l'importance de ce facteur variant toutefois considérablement selon le secteur d'enseignement fréquenté. Dans la perspective du postulat de la rationalité de l'acteur de Boudon, les résultats scolaires interviennent lors de l'évaluation des risques d'échec à un niveau scolaire plus avancé. Des notes faibles contribuent à accroître le risque d'échec futur. Et, le risque augmentant, l'utilité de poursuivre ses études décroît d'autant. Que la réussite scolaire exerce moins d'impact au secteur professionnel n'a, sous cet angle, rien d'étonnant: le risque de ne pas décrocher un diplôme supérieur étant déjà fort élevé pour les jeunes qui doivent déjà surmonter la contrainte structurelle de taille que représente en soi la fréquentation de ce secteur, il n'est donc pas surprenant que le degré de réussite scolaire pèse peu dans la balance. Il semble de plus que l'homogénéisation de la clientèle scolaire, qui résulte de la sélection des étudiants dans les réseaux général et professionnel, soit suffisamment forte pour que, à l'intérieur de chaque secteur d'enseignement, on puisse observer que la réussite scolaire joue un rôle comparable dans chaque classe sociale, de même que pour chaque sexe, dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle. La conclusion de Boudon selon laquelle la décision scolaire est d'autant plus sensible aux résultats scolaires que la classe sociale d'origine est plus basse, ne se vérifie donc pas à l'intérieur de chaque secteur d'enseignement. La réussite scolaire a autant de poids dans les milieux socio-économiquement très favorisés que dans les autres milieux socio-économiques. Ce qui ne signifie toutefois pas que le cheminement

suivi soit le même dans toutes les strates socio-économiques. Mais, comme on l'a vu, les différences qui subsistent pourraient être directement imputables à un effet de la classe sociale sur les destins scolaires, indépendamment cette fois du rôle joué par la réussite scolaire.

Etant donné la position centrale de la réussite scolaire dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle (ce qui se vérifie, du moins, au secteur général), nous avions toutes les raisons de supposer que le degré de réussite scolaire puisse intervenir dans la relation entre des facteurs tels que les attitudes et les perceptions face à l'école ou face au travail, les aspirations, d'une part, et le cheminement suivi après les études secondaires, d'autre part. Autrement dit, nous avons émis l'hypothèse que le lien entre ces divers facteurs et le cheminement des jeunes de secondaire V puisse être différent pour chaque niveau de réussite scolaire. Contrairement à nos attentes, les analyses effectuées permettent de constater que l'effet, sur le cheminement, de la majorité des facteurs étudiés, est indépendant du degré de réussite scolaire.

Néanmoins, tantôt au secteur général, tantôt au secteur professionnel, on peut observer que certaines attitudes ou perceptions, qui n'interviennent pour ainsi dire pas dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle lorsque la réussite scolaire est satisfaisante, jouent un rôle relativement important lorsque la réussite scolaire est faible. Obtenir de bonnes notes à l'école assurerait, en pareil cas, la motivation nécessaire à l'orientation vers des études supérieures, tandis que cette motivation devrait être suscitée par d'autres facteurs lorsque la réussite scolaire est faible. Plus le risque d'échec futur est à craindre, donc, plus les étudiants auraient besoin de percevoir des avantages spécifiques

à retirer ultérieurement d'un investissement scolaire, avant de s'engager dans cette voie.

Ainsi, chez les étudiants du secteur général qui obtiennent des notes peu élevées, le fait d'être favorable à l'idée d'une adéquation entre le niveau des diplômes et le niveau des emplois ("aux plus instruits les meilleurs emplois") motive à la poursuite des études. On prend donc d'autant plus volontiers le risque d'entreprendre des études collégiales si on s'attend à décrocher par la suite un meilleur emploi. La perspective d'un investissement scolaire rentable sur le marché du travail compense en partie les risques qui doivent être encourus.

Egalement, toujours lorsque la réussite scolaire est faible, des bénéfices plus grands seraient associés aux études supérieures chez ceux qui accordent plus d'importance aux possibilités d'actualisation de soi ou d'utilité sociale du travail qu'à la sécurité matérielle ou au prestige qui y sont rattachés. Ceux qui valorisent fortement les aspects extrinsèques de l'emploi seraient donc moins convaincus que les autres de pouvoir occuper, grâce à des études postsecondaires, un emploi qui répondrait à leurs attentes principales, c'est-à-dire la sécurité matérielle ou le prestige. Le risque d'échec futur étant élevé vu leur faible réussite scolaire présente, quelles sont leurs chances de décrocher un diplôme supérieur qui leur donnerait accès à des emplois plus rémunérés ou plus prestigieux? Conscients de cette réalité, ils sont plus souvent amenés que les autres à estimer qu'il n'y a pas tellement d'avantages à retirer d'un investissement scolaire additionnel et à préférer de ce fait l'entrée immédiate sur le marché du travail.

Par contre, chez les étudiants du secteur général qui obtiennent des résultats scolaires satisfaisants, l'opinion exprimée à l'égard de la hiérarchie scolaire et occupationnelle, de même que les satisfactions qu'on espère retirer dans l'emploi, n'affectent nullement la décision de continuer ou non ses études. Lorsque la réussite scolaire est suffisamment bonne pour assurer la motivation aux études, de tels critères ne font pas partie du champ décisionnel.

La rationalité de l'acteur s'exercerait d'ailleurs plus librement lorsque l'étudiant n'a pas à craindre l'échec scolaire futur ou même le refus d'admission dans un établissement d'enseignement postsecondaire. Les projets d'études formulés peuvent donc se concrétiser plus facilement lorsque le calcul du risque d'échec compte peu dans l'évaluation de l'utilité des études. La décision de mettre ou non fin à sa carrière scolaire se fonde davantage sur le niveau des aspirations scolaires, tant idéales que réalistes, si la réussite scolaire est bonne plutôt que faible.

En ce qui concerne cette fois le secteur d'enseignement professionnel, on observe que le rôle joué par les divers facteurs étudiés dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle est passablement uniforme, quel que soit le degré de réussite scolaire. Deux exceptions apparaissent toutefois.

En premier lieu, on constate que, lorsque la réussite scolaire est satisfaisante, la nature de la motivation aux études n'intervient pas dans l'évaluation des avantages et des inconvénients relatifs à la poursuite d'un cheminement scolaire. Quand on a d'assez bonnes chances de réussite à un niveau scolaire supérieur et qu'on est inscrit au secteur professionnel, peu importe qu'on fréquente l'école pour des motifs extrinsèques (se

préparer à un métier ou à une profession, gagner un salaire plus élevé) ou, plutôt, pour des motifs intrinsèques (développer ses capacités intellectuelles, apprendre à se donner des buts dans la vie), la décision de mettre ou non un terme à ses études n'en dépendra pas. Qu'on espère retirer l'un ou l'autre type d'avantage des études, la possibilité de parvenir à ses fins demeure relativement bonne, l'obtention d'un diplôme apparaissant relativement facile, vu une réussite scolaire présente assez élevée. Ce qui n'est pas le cas lorsque la réussite scolaire est médiocre: on envisage plus volontiers la poursuite des études si on vise le développement de la personnalité par ces études plutôt que la spécialisation professionnelle. Quels bénéfices pourra-t-on retirer sur le plan professionnel de quelques années de CEGEP si on n'est pas sûr d'obtenir de diplôme supérieur? Face à des perspectives futures limitées en ce sens, les jeunes du secteur professionnel qui vont à l'école dans un but de spécialisation professionnelle estimeront souvent que le risque est trop élevé pour s'engager dans des études professionnelles et préféreront rejoindre au plus tôt le rang des travailleurs. Quant à ceux qui fréquentent l'école pour leur développement personnel, ils ne sont pas amenés à faire cette évaluation, puisque ce qui prime pour eux, c'est l'expérience enrichissante que peuvent procurer les études collégiales.

En second lieu, on observe, au secteur professionnel toujours, que les difficultés envisagées dans la réalisation d'aspirations scolaires idéales élevées affectent davantage la décision d'entreprendre ou non des études collégiales lorsque la réussite scolaire est faible plutôt que bonne. Si le risque d'échec associé à une réussite scolaire présente insuffisante s'ajoute aux autres difficultés que perçoivent les jeunes du secteur professionnel, un investissement scolaire additionnel

sera encore moins souvent jugé utile que ce n'est le cas lorsqu'on peut compter sur une bonne réussite scolaire. Les facteurs de risque s'additionnant, l'utilité des études supérieures décroît en même temps qu'augmente l'attrait du marché du travail.

Somme toute, quand la réussite scolaire est médiocre, les modèles culturels présentent un caractère plus discriminant en regard du cheminement suivi au sortir de l'école secondaire. Ainsi, des facteurs tels que la motivation aux études, la perception de la hiérarchie scolaire ou occupationnelle, les dimensions valorisées dans l'emploi, feraient partie du champ décisionnel uniquement lorsque la réussite scolaire est insuffisante. Egalement, la perception de difficultés à réaliser ses aspirations y aurait d'autant plus de poids que la réussite scolaire est faible, tandis qu'au contraire les aspirations y exerceraient un rôle d'autant plus prédominant que la réussite scolaire est bonne.

La réussite scolaire apparaît suffisamment discriminante en matière de décision scolaire ou occupationnelle pour qu'elle soit envisagée comme un facteur de sélection des plus déterminant. Elle agit en quelque sorte comme un mécanisme intégrateur du système scolaire et, à ce titre, reproduit et amorce la stratification sociale. En regard de l'égalité des chances, on ne saurait considérer la réussite scolaire comme le seul baromètre ni comme le plus juste, pour mesurer les capacités réelles d'un individu. L'instrument de mesure est trop imparfait pour lui accorder une importance démesurée. Son imprécision dans la mesure des aptitudes n'a d'égale que la rigueur et la trop grande portée de son utilisation.

Le processus de décision scolaire ou occupationnelle: une action sociale

En définitive, la présente recherche a permis de cerner quelques-unes des principales caractéristiques des processus de décision scolaire et occupationnelle des jeunes Québécois, au sortir de secondaire V. Le recours à la théorie de la rationalité de l'acteur de Boudon et à la théorie de l'action sociale de Parsons a contribué à organiser en un tout cohérent les observations faites à partir des données et à fournir un cadre explicatif approprié. C'est ainsi qu'on est amené à envisager que le jeune parvenu au terme du cours secondaire, doit évaluer les coûts que représente la poursuite de ses études, estimer les risques à encourir et apprécier les bénéfices qu'ajouterait un diplôme de niveau supérieur. La dite évaluation des coûts-risques-bénéfices se fait à l'intérieur d'un contexte donné dont les paramètres servent de catalyseur à l'action.

Le cheminement scolaire ou occupationnel au terme des études secondaires est une action sociale au sens où la conduite des individus est motivée et guidée par les significations qu'ils accordent aux divers éléments de leur environnement. Le processus de décision ne saurait donc prendre forme dans un vacuum, ce qui suppose que toute conduite individuelle a obligatoirement une signification et une portée sociale.

Les résultats de la présente recherche laissent nettement apparaître les caractéristiques de toute action sociale. L'orientation après l'école secondaire ne se fait pas, on l'a vu, en dehors de toute considération extérieure à l'individu. Le choix de chaque étudiant et étudiante est contaminé et est dicté par une foule d'éléments "environnementaux". C'est ainsi que l'élève de secondaire V doit, en quelque sorte, ajuster son

cheminement aux attentes de la classe sociale à laquelle il appartient et aux modèles émergeant de la stratification sociale du milieu québécois.

Malgré le chemin parcouru depuis vingt ans en matière de démocratisation scolaire, on est encore loin, nous semble-t-il, de l'égalisation des chances scolaires, du moment où chaque jeune Québécois, quelle que soit son origine sociale, pourra poursuivre des études qui répondent à ses aptitudes et ce, aussi longtemps qu'il le voudra. Dans la mesure où un jeune de milieu socio-économique favorisé a beaucoup plus de chances de poursuivre des études postsecondaires qu'un jeune de milieu défavorisé, on peut dire que le contexte social dans lequel se retrouve l'acteur pèse lourdement sur la décision de celui-ci. Au moment de décider de son orientation scolaire et professionnelle, le jeune ne peut donc faire abstraction de la position sociale qu'occupe sa famille. Cet aspect de la situation de l'acteur se révèle primordial dans l'action sociale dont il est ici question. D'une part, donc, le cheminement suivi après les études secondaires est directement et fortement fonction du statut socio-économique d'origine. D'autre part, plusieurs des paramètres retenus pour expliquer la décision des acteurs sociaux sont aussi fonction du statut socio-économique d'origine, qu'il s'agisse de certaines valeurs liées à l'école, des valeurs relatives au travail ou des perceptions que le jeune a du marché du travail. L'intérêt particulier accordé à la stratification sociale dans la théorie générale de l'action et dans la théorie du processus de décision scolaire, est confirmé par les données de la présente recherche. Ce facteur constitue donc un élément clé dans le cheminement scolaire et occupationnel considéré comme une action sociale.

Les conclusions auxquelles aboutissent les résultats de la recherche attirent en outre l'attention sur les modèles culturels relatifs aux rôles dévolus à l'un et à l'autre sexes, ainsi que sur la signification et l'influence desdits modèles en matière de cheminement suivi après les études secondaires. La carrière scolaire des garçons et celle des filles, de même que leur orientation professionnelle, se distinguent encore de manière nettement significative. L'appartenance sexuelle demeure un aspect de la situation de l'acteur particulièrement déterminant en regard du cheminement scolaire et occupationnel. La route est encore longue d'ici à ce que les femmes conquièrent, en pratique, les mêmes droits que les hommes tant en matière d'éducation que d'emploi et ce, même si des progrès ont été réalisés depuis dix ans.

Ainsi, on observe que les coûts et les risques des études postsecondaires et les bénéfices à en retirer sont évalués différemment selon le sexe. Il apparaît évident, d'après nos résultats, que le fait d'être une fille conduit à surestimer les coûts et les risques et à sous-estimer les avantages d'un cheminement scolaire par rapport à un cheminement occupationnel. De même, les modèles culturels interviennent de manière différente dans le processus de décision selon que l'on est un garçon ou une fille. Tout se passe comme si la socialisation qui s'opère de manière distincte pour l'un et pour l'autre sexes avait des répercussions également différentes au moment de s'orienter après les études secondaires.

C'est ainsi qu'on peut dire que le système culturel est une composante de tout système d'action dans la mesure où les modèles culturels propres à une société influencent les conduites individuelles. On ne peut toutefois avancer l'idée d'une détermination rigoureuse de l'action; il y a

place, comme on le voit, pour l'autonomie de l'acteur. Tous les acteurs sociaux ne réagissent pas de la même façon aux modèles culturels proposés par le système social. C'est ici qu'intervient le système de la personnalité. Chaque individu s'approprie, d'une manière qui lui est particulière et ce, compte tenu de sa situation, les objets physiques, sociaux, culturels ou symboliques qui font partie de son environnement. Il ne faut donc pas s'étonner si les acteurs sociaux répondent différemment aux stimuli et aux contraintes de l'environnement et s'ils évaluent chacun à leur manière les coûts et les bénéfices de toute action.

La situation sociale, c'est-à-dire le fait d'être un garçon ou une fille et le fait d'appartenir à un milieu plus ou moins favorisé socio-économiquement, apparaît un facteur contraignant dans le processus de décision scolaire et occupationnelle. En outre, elle agit en quelque sorte comme un filtre qui teinte l'intériorisation ou encore l'appropriation des modèles culturels par les acteurs sociaux. Tout se passe comme si l'individu réagissait à ce qui lui est proposé par le milieu social et le milieu culturel de manière différenciée selon son sexe et son appartenance sociale.

Le cheminement scolaire ou occupationnel à la fin des études secondaires représente un effort d'adaptation de l'étudiant à son environnement. Le choix de poursuivre ou d'abandonner les études après le secondaire V est fonction de la situation sociale de l'acteur: dans notre contexte socio-économico-culturel, on s'attend à ce que les garçons poursuivent des études plus longues et on reconnaît que les enfants des classes favorisées disposent de moyens plus grands de retarder leur entrée sur le marché du travail. Que les garçons issus d'une classe sociale très favorisée aient

plus de chances et poursuivent effectivement un cheminement scolaire plutôt qu'un cheminement occupationnel n'a pas de quoi surprendre! Ils ajustent ainsi leur action à ce que le milieu attend d'eux. Que la fille issue de milieu défavorisé veuille entrer immédiatement sur le marché du travail n'a pas de quoi surprendre non plus!

Le fait pour le jeune d'adapter son action à la situation ne signifie pas que toutes les filles de milieux défavorisés, par exemple, opteront à coup sûr pour un cheminement occupationnel. Nos résultats démontrent qu'il n'en est rien. Ce serait là enlever toute autonomie à l'acteur et toute velléité de changement social. On nierait également l'influence des autres éléments de l'environnement. Ainsi, par exemple, certains objets sociaux ou culturels peuvent venir renforcer l'orientation vers un tel but ou, au contraire, entraîner l'action vers d'autres fins. D'où l'importance de tenir compte de plusieurs facteurs à la fois pour expliquer toute action sociale.

En outre, l'orientation après les études secondaires est une action qui s'intègre, qui est en harmonie avec les autres actions de l'individu. Qu'il poursuive des études plus ou moins longues, l'élève de secondaire V choisit une option professionnelle qui convient à ses aptitudes et à ses goûts personnels. Néanmoins, il ne faut pas minimiser l'influence des règles et des normes qui assurent l'intégration de cette action. La situation scolaire, mesurée ici par la réussite scolaire, joue ce rôle d'intégration par rapport au système scolaire, comme nous l'avions supposé au départ.

D'abord, la réussite scolaire détermine en grande partie le choix du secteur d'enseignement à l'école secondaire. Une fois engagé dans le secteur professionnel, il est difficile de poursuivre des études postsecondaires. Par ailleurs, l'élève engagé dans le secteur général doit obtenir des notes scolaires satisfaisantes s'il songe à poursuivre sa carrière scolaire. Devant l'importance de la réussite scolaire dans notre système d'éducation, et nous avons vu le poids énorme qu'elle exerce sur le cheminement, il est à se demander s'il ne s'agit pas là d'un aspect de la situation par trop contraignant qui entrave de manière beaucoup trop marquée la liberté de l'acteur.

Les notes scolaires sont considérées comme un facteur de risque dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle et ce, de façon particulièrement marquée au secteur général. Il ressort de nos analyses que la réussite scolaire assure, en quelque sorte, le respect de certaines normes sociales et contrôle les déviations possibles à l'intérieur du système scolaire. Par le biais des résultats scolaires, l'environnement, le milieu social sanctionne les choix de l'individu. On s'assure ainsi un certain contrôle quant aux capacités de l'acteur à s'engager dans une action donnée. L'acteur tient compte de ces normes scolaires et peut alors exercer plus ou moins librement la décision de poursuivre ses études. La réussite scolaire sert de balises au système social tout entier dans la mesure où les notes scolaires - et encore les notes scolaires dans certaines matières qu'on pourrait qualifier de "royales" - ouvrent ou ferment la porte à quelques professions prestigieuses, véritable chasse gardée dans nos sociétés.

La réussite scolaire apparaît donc un facteur d'intégration important dans le processus de décision scolaire ou occupationnelle, comme les données le démontrent. Même en contrôlant l'effet de la situation sociale, les résultats scolaires exercent un impact important au moment de prendre la décision de poursuivre ou non des études postsecondaires. On peut même ajouter que, dans le contexte que nous étudions, le rôle intégrateur assumé par la réussite scolaire s'exerce de manière relativement autonome par rapport aux autres fonctions du système d'action, particulièrement les fonctions d'adaptation et de latence.

En effet, contrairement à ce qui se produit dans le cas de la situation sociale des jeunes, l'impact des modèles culturels sur le processus de décision ne se différencie guère en fonction de la réussite scolaire, à quelques exceptions près. Les valeurs et les normes modèlent le cheminement suivi après l'école secondaire, la réussite scolaire intervenant peu dans le rapport des valeurs et des normes au cheminement.

Etant donné la structuration même des réseaux d'enseignement, il n'est pas étonnant de constater, de plus, que la fonction d'intégration (en regard de la réussite scolaire) soit moins liée à la fonction de latence (en regard des valeurs relatives à l'école et au travail) et à la fonction de poursuite des buts (en regard des aspirations scolaires), au secteur professionnel qu'au secteur général. En réalité, la destination respective de chaque secteur d'enseignement ferait en sorte que les mécanismes de contrôle pèsent différemment sur le processus de décision. Ainsi, puisqu'après des études secondaires professionnelles, on accède habituellement au marché du travail, il s'avère moins nécessaire pour le système scolaire d'établir d'autres critères de sélection, tels que les notes scolaires, dans la mesure

où le fait de choisir le secteur professionnel opère déjà la sélection. Au secteur général, nonobstant sa destination naturelle, il semble indispensable d'établir des standards qui permettent de répondre aux exigences des établissements d'enseignement supérieur et par-delà à celles du corporatisme professionnel. En plus donc de la sélection opérée par le secteur d'enseignement, le système scolaire s'est doté d'un autre mécanisme de contrôle, soit celui des résultats scolaires.

En outre, en insistant sur le fait que tout rapport d interaction acteur-situation s'inscrit dans une structure, la théorie générale de l'action permet de comprendre les différences majeures observées dans les processus de décision scolaire et occupationnelle des étudiants inscrits au secteur général d'une part, et de ceux inscrits au secteur professionnel d'autre part. A la lumière de nos résultats, on ne peut faire autrement que de considérer les secteurs d'enseignement général et professionnel comme deux structures parallèles, phénomène qui se traduit par la différenciation des rapports d'interaction acteur-situation en regard de l'action sociale étudiée dans cette recherche.

Par exemple, on observe que les jeunes du secteur professionnel qui poursuivent leurs études au niveau collégial semblent moins préoccupés que les autres par tout ce qui entoure le monde du travail et se distinguent sous cet aspect des jeunes du secteur général qui prennent eux aussi la décision d'entreprendre des études collégiales.

Il ne faut pas oublier que les étudiants qui détiennent une formation professionnelle doivent surmonter bien des handicaps s'ils veulent accéder aux études postsecondaires, puisque les études secondaires professionnelles

débouchent normalement sur le marché du travail et ne préparent pas à la poursuite d'études supérieures. Comparativement à leurs pairs qui terminent leurs études secondaires au secteur général, ceux du secteur professionnel qui veulent entrer au CEGEP doivent ainsi faire face à des coûts plus élevés (obtention de crédits supplémentaires pour devenir admissibles aux études collégiales (1), coûts "psychologiques" découlant de la dévalorisation du cours secondaire professionnel, etc.) et à des risques plus élevés également (moins bonne préparation aux études supérieures, échecs scolaires antérieurs, etc.).

Une motivation bien particulière doit donc animer les jeunes de ce secteur qui prennent la décision de continuer leurs études. A l'analyse, il ressort que ce qui caractérise le choix de ce cheminement, c'est bien plus l'anticipation de bénéfices en termes de développement personnel qu'en termes de statut social ultérieur. Ainsi, parmi ces jeunes, ceux qui étudient plus pour développer leurs capacités que pour se préparer à un métier ou à une profession, ceux qui valorisent peu l'occupation, ceux qui attachent plus d'importance à l'actualisation de soi dans le travail qu'à la sécurité matérielle ou au prestige que procure un emploi, et ceux qui s'inquiètent peu au sujet des ouvertures du marché du travail, tous ces jeunes seront plus motivés que les autres à la poursuite des études. Une telle évaluation apparaît fort cohérente: qui peut affirmer, en effet, que ceux qui fréquentent le secteur d'enseignement professionnel, au secondaire, ont autant de chances que les autres jeunes d'occuper plus tard les emplois très spécialisés, prestigieux et hautement rémunérés? Conscients

---

(1) C'est du moins la situation qui prévalait à l'époque où notre échantillon a été rejoint.

de cette situation, ces étudiants auraient donc tôt fait d'ajuster leurs choix en conséquence, de telle sorte que le cheminement dans lequel ils s'engagent une fois terminé le cours secondaire soit celui qui se révèle le plus utile pour eux, suite à l'évaluation qu'ils font des avantages et des inconvénients propres à l'un ou à l'autre cheminement.

De plus, comme nous en avions fait l'hypothèse, on se rend compte que le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire est loin d'être étranger à l'univers culturel des jeunes. L'étudiant est un acteur en situation dans le sens où il est confronté à des objets culturels ou symboliques. Le système culturel fournit les symboles, les valeurs, les modes de communication sur lesquels s'appuie la décision des élèves de secondaire V.

En effet, les représentations que les jeunes se font de l'école et du travail, à partir des modèles culturels en vigueur dans leur milieu, influencent le processus de décision scolaire ou occupationnelle; certaines valeurs et normes sociales donnent un sens au choix posé par l'acteur. Les modèles culturels intériorisés par les jeunes les guident au moment de leur orientation après les études secondaires.

Les valeurs et les attitudes relatives à l'école et au travail qu'exprime l'individu sont une manifestation du système de la personnalité. La personnalité a intériorisé, selon une démarche qui est propre à chaque acteur social, les éléments qui forment la trame du système social et du système culturel. Ces éléments ont une double signification sur le cheminement suivi après l'école secondaire. D'une part, ils influencent le développement de la personnalité de l'acteur; d'autre part, ils modèlent la situation dans laquelle se trouve l'acteur. L'influence desdites valeurs

sur le cheminement scolaire ou occupationnel doit être envisagée dans cette perspective.

Les divers objets culturels qui composent le champ symbolique de l'acteur en situation contribuent donc à façonner et à alimenter la motivation nécessaire à l'action. Dans le choix d'un cheminement scolaire ou occupationnel, l'élève appuie sa décision sur des raisons qui le poussent à poursuivre des études collégiales ou, au contraire, à entrer immédiatement sur le marché du travail.

Ainsi, le fait de percevoir l'école comme étant utile et formatrice, c'est-à-dire comme un objet gratifiant, comme un symbole culturel important, encourage la prolongation de la carrière scolaire. Des attitudes positives face à l'école contribuent à compenser les coûts de longues études et, corollairement, à percevoir de plus grands bénéfices à retirer d'une scolarisation poussée. Ces attitudes assurent la motivation nécessaire à l'orientation de l'action.

On ne peut toutefois isoler la motivation du contexte social et culturel dans lequel elle s'enracine. A preuve, l'impact de la motivation aux études sur le processus de décision scolaire ou occupationnelle agit de manière différenciée selon la structure scolaire et selon le sexe. De telles influences s'imbriquent dans un réseau d'interrelations entre les divers éléments qui composent l'environnement de l'acteur social, dans un système d'interdépendance entre les agents sociaux.

Il faut se situer ici dans l'évolution sociale et culturelle qu'a connue le Québec au cours des deux dernières décennies. La collectivité québécoise des années 60 et 70, en prenant justification dans le Rapport Parent,

s'est fixé comme objectif de se doter d'une main-d'oeuvre très qualifiée capable de répondre aux besoins d'une société postindustrielle en train de se construire. La formation professionnelle est devenue un des buts fondamentaux de l'école québécoise. Il ne faut pas s'étonner dès lors que les jeunes, baignés dans ce climat culturel, fréquentent l'école surtout pour se préparer à un métier plutôt que pour assurer leur développement personnel. Si la motivation extrinsèque prend tellement d'importance à l'heure actuelle, n'est-ce pas l'expression de l'adaptation de l'élève par rapport à ce que lui propose l'école. L'école est soumise à des *"impératifs économico-politiques qui la font aujourd'hui se mettre aveuglément au service des fonctions de distribution des individus dans la hiérarchie de production"* (Gaudreau, 1980, p. 259).

En se donnant une motivation de cette nature, les jeunes ne font que s'approprier les modèles culturels que le système social leur propose. Il faut s'attendre aussi à ce que de tels motifs interviennent et déterminent même, le cheminement après les études secondaires. La motivation qui sert d'assise à l'orientation même de l'action s'enracine dans le contexte social et culturel et peut entraîner des actions différentes selon le contexte structurel dans lequel se retrouve l'acteur. C'est le cas, notamment, d'une motivation extrinsèque aux études, c'est-à-dire se préparer à un métier, qui incite les garçons inscrits au secteur général à poursuivre des études collégiales alors que de tels motifs incitent ceux inscrits au secteur professionnel à abandonner leurs études. C'est donc dire que la motivation peut susciter des actions différentes selon le contexte (ou la situation) dans lequel se retrouve l'acteur. Une telle constatation démontre une fois de plus la nécessité de considérer le plus grand nombre possible d'éléments, de facteurs, dans l'analyse de toute action sociale.

En regard de la motivation qui suscite l'action, on peut dire que l'élève qui fréquente l'école pour se préparer à un métier jugera utile l'école qui assure une telle préparation et, par voie de conséquence, sa relation avec l'objet symbolique qu'est pour lui le contexte scolaire, influencera son action. En ce sens, il y a véritablement interaction entre l'acteur et les objets sociaux, culturels ou symboliques de la situation.

Il en est de même pour les autres valeurs qui font l'objet d'investigation dans le cadre de cette recherche, soit les valeurs liées à l'occupation. Elles sont autant d'objets culturels qui contribuent à l'appropriation de son milieu par l'acteur et qui donnent un sens à son action. Encore plus que ce n'est le cas pour les modèles culturels relatifs à l'école, les valeurs liées au travail influencent l'action, mais de manière différente selon la position sociale de l'acteur et selon son appartenance sexuelle.

Les modèles culturels auxquels le jeune fait appel dans sa prise de décision sont étroitement liés à la situation sociale de ce dernier. L'influence des valeurs relatives au travail, on l'a vu, n'est pas universelle, en ce sens qu'elle ne touche pas également toutes les catégories d'acteurs sociaux. Néanmoins, on peut supposer que cette influence est fort probablement liée à la conjoncture du marché de l'emploi et aux conditions économiques telles que perçues par l'individu. La structure socio-occupationnelle et le marché du travail sont des éléments de la situation et, à ce titre, réfèrent à la fonction adaptative du système d'action. L'acteur social doit tenir compte, dans sa décision de poursuivre ou non ses études, des chances de s'intégrer à tel ou tel poste de la structure socio-occupationnelle. Il évalue, au meilleur de sa connaissance, les coûts et les

avantages d'un diplôme d'études supérieures, en regard des possibilités offertes par le monde de l'emploi.

La théorie générale de l'action suppose une interaction entre l'acteur et la situation. Cette interaction peut cependant présenter des rapports de nature différente. C'est ainsi que les modèles culturels retenus ici pour expliquer l'action sociale, c'est-à-dire les valeurs relatives à l'école et au travail, exercent une influence sur l'orientation après les études secondaires, mais cette influence ne s'applique pas à tous les acteurs sociaux. Ces objets culturels joignent leur influence à celle d'autres objets culturels et sociaux, tels que les aspirations scolaires, la situation sociale et scolaire des sujets, d'une part, et lesdits objets culturels exercent une influence qui varie selon la position sociale et l'appartenance sexuelle de l'acteur, d'autre part. On le constate, le réseau d'interaction est complexe et l'acteur doit exercer son autonomie dans les cadres de ce réseau.

La présente recherche a également permis de constater que les aspirations scolaires exprimées par les élèves de secondaire V sont un indicateur fiable du cheminement suivi après les études secondaires dans la mesure où les aspirations se réalisent pour une forte proportion d'étudiants et d'étudiantes (1).

---

(1) Le degré prédictif des aspirations scolaires pourrait toutefois être moins élevé au début des études secondaires dans la mesure où les jeunes sont moins confrontés, ou encore moins conscients, des données de la réalité, des exigences du monde scolaire et du marché du travail.

Les aspirations scolaires expriment les motivations individuelles et reflètent la situation à laquelle doit se conformer l'acteur. Elles rejoignent ainsi les fonctions de latence et d'adaptation du système d'action. C'est ainsi qu'on a observé que les filles réalisent moins leurs aspirations idéales que les garçons, ce qui ne serait pas étranger au fait que le milieu familial favorise plus les études des garçons et que la structure du marché de l'emploi encourage davantage le travail masculin que le travail féminin. Dans ce cas, les structures sociales seraient davantage contraignantes pour les filles. Malgré des aspirations élevées, elles réalisent moins leurs aspirations que ne le font les garçons. Au moment de la formulation de leurs aspirations, peut-être ont-elles tendance, portées qu'elles sont par une conscientisation accrue du rôle que devraient jouer les femmes dans la société, à sous-estimer les difficultés réelles qu'elles auront à rencontrer. Cependant, lorsqu'arrive le temps de choisir, elles réajustent leurs perceptions à ce sujet et aussi, sans doute, sous-estiment-elles les bénéfices à retirer d'une scolarisation plus poussée, étant donné la situation faite aux femmes dans la société actuelle.

Par ailleurs, la réalisation des aspirations doit être reliée aux valeurs et aux attitudes des acteurs. C'est dans ce contexte que le processus de décision prend tout son sens dans la mesure, toutefois, où il est tenu compte de la situation sociale et scolaire des acteurs.

Comme nous venons de le démontrer, le processus de décision scolaire et occupationnelle présente toutes les caractéristiques d'une action sociale. Il est donc susceptible de présenter un agencement des fonctions qui lui soit propre et qui le distingue de n'importe quelle autre action

sociale. C'est ainsi que le processus de décision scolaire et occupationnelle qui s'opère en secondaire V se caractérise par une "organisation fonctionnelle" exclusive à cette action sociale. Les résultats de la présente recherche autorisent, croyons-nous, à proposer une articulation relativement juste et adéquate des *"prérequis fonctionnels"* de l'action à l'étude. La définition des fonctions du système d'action que nous soumettons est spécifique à la situation qui prévaut au terme des études secondaires. Répétons-le, l'articulation des fonctions serait sans doute fort différente à d'autres points du cursus scolaire, par exemple, à l'entrée à l'université. Ainsi, les *"prérequis fonctionnels"* du processus de décision scolaire et occupationnelle pourraient se définir de la façon suivante.

Si on observe donc le processus de décision qui se dessine en secondaire V, on peut dire que la fonction de *"poursuite des buts"* est très importante, dans la mesure où les aspirations scolaires sont, en quelque sorte, un des meilleurs prédicteurs de l'orientation après l'école secondaire. En effet, les aspirations scolaires (les aspirations réalistes à un degré plus élevé encore que les aspirations idéales) se traduisent en grande partie par un cheminement correspondant, c'est-à-dire que si on aspire à des études postsecondaires, on s'engagera, presque à coup sûr (au moins 4 fois sur 5), dans un cheminement scolaire après le secondaire V. A ce stade du cursus scolaire, le but que se fixe l'étudiant ou l'étudiante en formulant ses aspirations scolaires mobilise son énergie et canalise ses ressources vers un cheminement scolaire ou un cheminement occupationnel selon qu'il aspire à faire des études postsecondaires ou à compléter tout au plus des études secondaires.

Toutefois, il faut noter que cette fonction de *"poursuite des buts"* est souvent associée à la fonction d'adaptation ou à la fonction d'inté-

gration, dans la mesure où la réalisation des aspirations dépend de certains facteurs liés à l'environnement de l'acteur. C'est ainsi que, même si les aspirations scolaires s'actualisent dans une large mesure dans le cheminement correspondant, il n'en reste pas moins qu'il peut y avoir un écart loin d'être négligeable entre l'aspiration et sa concrétisation dans un cheminement scolaire ou occupationnel, pour certains groupes d'acteurs. C'est le cas notamment des filles inscrites au secteur général et de ceux et de celles qui réussissent moins bien en classe. C'est le cas aussi des élèves issus de la strate socio-économique supérieure et qui poursuivent des études secondaires professionnelles.

Même si les aspirations scolaires, une fois formulées par l'acteur, jouent le rôle le plus décisif en matière de cheminement suivi après les études secondaires, il convient cependant de préciser que le niveau des aspirations atteint est largement tributaire de la situation sociale et scolaire des jeunes.

Par ailleurs, la fonction d'intégration est également essentielle pour expliquer le processus de décision et ce, dans le sens suivant. Les moyens de contrôle que se donne le système scolaire apparaissent d'une importance capitale dans l'orientation après les études secondaires. C'est ainsi que le poids du secteur d'enseignement est particulièrement contraignant en matière de choix scolaire ou occupationnel après le secondaire V. Cet élément structurel est d'autant plus déterminant qu'il caractérise de manière spécifique tous les aspects du processus de décision, au sens où, pour ainsi dire, tous les facteurs qui influencent le processus de décision scolaire ou occupationnelle agissent de manière différente selon que l'acteur est inscrit au secteur général ou au secteur professionnel.

En outre, la réussite scolaire, qui agit comme mécanisme intégrateur, exerce une influence marquée sur le cheminement scolaire ou occupationnel suivi après le secondaire V, particulièrement dans le cas du secteur général. Les résultats scolaires apparaissent comme des contrôles visant à s'assurer des capacités de l'individu de poursuivre des études postsecondaires et d'assumer par la suite certaines responsabilités professionnelles. C'est en tout cas la justification qu'en donne le système scolaire.

A ce titre, donc, le système scolaire sélectionne les individus qui répondent à des critères spécifiques, mais pas toujours explicites, à partir de mécanismes tels que le secteur d'enseignement et la réussite scolaire. Malgré le caractère souvent péremptoire de ces éléments de la situation auxquels est confronté l'acteur, il n'en reste pas moins que sa rationalité peut s'exercer et que d'autres aspects de l'environnement peuvent inciter vers telle ou telle action.

C'est le cas notamment de certains éléments de la situation que nous identifions à la fonction *"d'adaptation"*. C'est ainsi que les résultats de la recherche laissent voir que la situation sociale des acteurs influence grandement, quoiqu'à un degré moindre que la situation scolaire, le choix des élèves de secondaire V. Au moment de décider de la poursuite ou de la non-poursuite d'études postsecondaires, le jeune doit tenir compte (il doit s'adapter en quelque sorte) du fait qu'il est un garçon ou une fille et des rôles qui sont associés à chaque sexe, ainsi que du fait qu'il est issu d'un milieu social donné. Ces deux paramètres, on l'a vu, exercent un impact direct sur l'orientation après les études secondaires.

De plus, ils influencent la façon dont l'acteur s'approprie ou intériorise les modèles culturels que lui proposent le système social et le système culturel. En effet, les relations de l'acteur avec les différents objets symboliques ou culturels peuvent différer selon les groupes d'acteurs. A preuve, la plupart des effets que nous observons des valeurs et attitudes sur le cheminement, s'exercent de manière différenciée selon le sexe ou le statut socio-économique d'origine. Autrement dit, un modèle culturel donné ne saurait influencer de manière universelle, dans le même sens et avec la même intensité, la décision scolaire ou occupationnelle de tous les élèves de secondaire V. Assez souvent, ce qu'on observe plutôt, c'est qu'une attitude influence le cheminement des élèves dont le statut socio-économique d'origine est faible, par exemple, et n'influence pas, ou encore agit dans un sens contraire, sur le cheminement des jeunes issus des strates sociales les plus favorisées.

En ce sens, donc, on peut dire que le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire doit "s'adapter" aux conditions sociales dans lesquelles vivent les individus. Les constatations de la présente recherche laissent supposer, de plus, que la fonction d'adaptation affecte la fonction de latence et peut même dans certains cas entrer en conflit avec cette dernière. Ce serait la situation qui prévaudrait, à titre hypothétique, chez une fille qui valoriserait grandement l'occupation alors que les modèles culturels qu'on lui propose seraient à l'effet que c'est le privilège exclusif des garçons de partager une telle valeur.

En outre, deux autres paramètres du processus de décision peuvent être rattachés à la fonction adaptative. Il s'agit des difficultés perçues dans la réalisation de ses aspirations idéales et des inquiétudes éprouvées face

au marché du travail. Dans ce contexte, l'acteur doit adapter son action, et ce de manière différenciée, soit selon le sexe, soit selon le statut socio-économique d'origine, à la perception qu'il a, et de l'environnement scolaire, et du marché du travail. Puisqu'il doit s'insérer dans une structure scolaire et sociale donnée, il doit se conformer aux situations qui prévalent ou du moins à la perception qu'il en a. Ainsi, dans la mesure où il prévoit qu'il lui sera difficile de faire des études supérieures ou encore de trouver un emploi qui lui convienne, il aura tendance, de par son action, à contourner les difficultés perçues ou à adapter son action en conséquence.

Finalement, la fonction de *"latence"* est aussi importante dans la décision prise par les jeunes. Les valeurs et les attitudes relatives à l'école et au travail contribuent, elles aussi, à expliquer les configurations particulières du processus de décision scolaire ou occupationnelle. En effet, la plus ou moins grande importance que les jeunes attribuent à l'école et à l'occupation détermine, pour une part, le choix effectué au sortir de l'école secondaire. La relation desdites valeurs au cheminement se différencie selon la situation sociale des acteurs et, en ce sens, nous l'avons dit, établit un lien entre les fonctions d'adaptation et de latence. C'est comme si la fonction de latence, pour s'exercer, devait en quelque sorte s'adapter au contexte dans lequel prend forme l'action.

En définitive, on peut conclure que le cheminement suivi après les études secondaires est un système d'action dont les fonctions s'articulent les unes aux autres pour présenter une configuration propre à la décision scolaire ou occupationnelle qui intervient à ce stade du cursus scolaire. Ainsi, le cheminement correspond à un but que se fixe l'étudiant ou l'étudiante,

lequel but est contrôlé, conditionné en quelque sorte par la situation scolaire, par la position qu'occupe le jeune dans le réseau scolaire. Dans la détermination du but à poursuivre, il doit tenir compte de sa situation personnelle sur l'échiquier social, conformément aux conditions qui lui sont faites. Dans ce cadre, il a besoin de motivations individuelles qui prennent source dans les modèles culturels pour justifier son action.

Soulignons en dernier lieu que le cheminement suivi au sortir de l'école secondaire, lorsqu'il est envisagé comme une action sociale, met en évidence quelques-uns des mécanismes les plus déterminants dans l'évolution de la société. Ainsi, l'influence prépondérante du statut socio-économique d'origine dans le processus de décision scolaire et occupationnelle souligne l'importance toujours actuelle de la stratification sociale dans le système social qui prévaut au Québec. Cet élément de la situation est tellement important qu'il conduit même à des rapports de nature différente dans la relation des objets culturels à l'action sociale.

De même, la nature et le sens de certaines valeurs relatives à l'école et au travail peuvent illustrer des mécanismes sociaux importants. Dans la mesure où, par exemple, on observe, au sujet des raisons que les jeunes ont de fréquenter l'école, un glissement dans le temps des motivations intrinsèques vers des motivations extrinsèques, dans la mesure où on assiste à une dévalorisation du travail, faut-il s'attendre à ce que la relation de l'acteur aux objets culturels prenne des teintes différentes et, par-delà, que l'action qui en résulte révèle ou encore soit le signe précurseur de changements sociaux plus ou moins importants.

Les résultats de la présente recherche, interprétés à la lumière de la théorie générale de l'action et de la théorie du processus de décision scolaire, mettent en évidence le fait que le destin scolaire ou occupationnel des jeunes Québécois et Québécoises ne saurait être la résultante d'une démarche strictement individuelle. Les conclusions auxquelles nous parvenons expriment assez clairement, nous semble-t-il, la portée sociale d'un tel choix.

Terminer ses études secondaires et ce, parfois avec beaucoup de difficultés, n'est pas de la seule responsabilité de l'élève. L'école incline trop facilement à attribuer ce fait au manque d'aptitude de ce dernier, à son désintéressement vis-à-vis de la chose scolaire. Au contraire, le destin individuel est façonné par le milieu, par l'environnement tant scolaire, familial que social.

L'école, en tant qu'institution sociale, assume certes une part importante de responsabilité en ce domaine. Cette responsabilité est d'autant plus accablante qu'elle ne se limite pas à la seule époque de scolarisation de l'individu. Elle se refléterait jusque dans la carrière.

> *"La carrière est un système d'imposition de l'ordre créé par l'école. Alors qu'au premier emploi le revenu est faiblement corrélé aux variables scolaires, à 35 ans il y est associé près de deux fois plus fortement. Ecole et carrière ne sont donc pas des entités qui se succèdent. Ce sont plutôt des entités qui se reflètent ou, mieux, qui s'amplifient l'une l'autre: l'école permet l'accès au travail et la séquence des emplois a pour effet de maintenir ou d'accentuer le classement originellement opéré par l'école."*
> (Renaud et al., 1980, p. 49)

Quelques pistes de réflexion additionnelles suggérées par les résultats de la recherche

En tout premier lieu, il est à se demander si la stratification scolaire - considérée ici en regard du secteur d'enseignement et de la réussite scolaire - n'engendre pas des différences plus importantes entre les individus que la stratification sociale, dans la mesure où les données de la recherche font observer des écarts plus marqués, en matière de cheminement, en fonction du secteur d'enseignement et de la réussite scolaire, que les écarts observés en fonction du statut socio-économique d'origine et des divers modèles culturels analysés dans le cadre de la présente recherche.

Cherkaoui (1979) en fait une proposition fondamentale dans son ouvrage intitulé "Les paradoxes de la réussite scolaire". Il semble évident, d'une part, que le système scolaire a un fonctionnement dont les règles et les critères lui sont propres et, d'autre part, qu'il est un sous-système social *"lié organiquement à d'autres instances sociales"*. Le processus de décision que suppose la poursuite ou la non-poursuite d'études postsecondaires dépendrait, si l'on adopte ce point de vue - et nos résultats vont dans le même sens - autant, sinon plus, de la stratification scolaire que de la stratification sociale.

Cependant, il ne faut pas oublier que, dans le système scolaire québécois, le fait de se retrouver dans un secteur d'enseignement plutôt que dans l'autre est conditionné pour une part importante par la position qu'occupent l'étudiant et sa famille dans l'échelle de stratification sociale. Dans ce sens, on pourrait dire que la stratification scolaire et la stratification sociale se renforcent mutuellement dans leur impact sur le processus de décision scolaire et occupationnelle.

Dans l'analyse du phénomène de la carrière scolaire, il semble donc qu'il faille considérer avec autant d'importance la structure scolaire que la structure sociale (ce qui nous a d'ailleurs conduit à élaborer un schéma d'analyse qui mesure l'influence de chaque variable sur le cheminement en tenant compte à la fois de la structure scolaire et de la structure sociale).

> *"... la détermination empirique des poids des variables scolaires et de leurs éventuelles influences [...] ne peut constituer qu'un moment, sans doute intéressant mais secondaire, d'un processus d'élucidation des phénomènes. Centrale est l'étape où la pensée théorique [...] se demande si la relation entre une variable scolaire et la réussite est la même pour tous les groupes d'élèves."*
> (Cherkaoui, 1979, pp. 15-16)

Les divers phénomènes qui caractérisent le processus de décision scolaire et occupationnelle qualifient en quelque sorte la sélection qui s'opère à ce point de bifurcation du système scolaire, soit le passage du niveau secondaire au niveau collégial. Assiste-t-on alors à une sélection socio-économique ou à une sélection culturelle ou encore à une sélection scolaire? Les résultats de la recherche portent à croire qu'il s'agit là d'une triple sélection qui s'opère à la fois en fonction de facteurs socio-économiques, de facteurs culturels et de facteurs scolaires. En effet, le cheminement suivi après l'école secondaire dépend de la situation sociale des jeunes, de leurs valeurs et de leurs perceptions face à l'école et face au travail, de même que de leur situation scolaire.

En outre, les nombreuses informations que fournissent les données de la présente recherche quant au processus de décision des élèves du secteur professionnel particulièrement, se révèlent du plus haut intérêt, nous

semble-t-il, pour les responsables scolaires. En effet, dans la mesure où le système scolaire doit faire en sorte que ce secteur d'enseignement ne soit pas un cul-de-sac pour les élèves qui le fréquentent, une meilleure connaissance des facteurs qui influencent la faible proportion de jeunes qui poursuivent des études postsecondaires devrait conduire à la mise en place de politiques favorisant une plus grande égalité des chances pour les étudiants et pour les étudiantes engagés dans ce secteur.

Ayant une meilleure connaissance des contraintes qui s'exercent sur le jeune à la fin de ses études secondaires, le système scolaire québécois devrait être amené à faire des choix, autant pour un secteur d'enseignement que pour l'autre. A la lumière de nos observations, voici quelques-unes des principales questions qu'il convient de se poser.

- Doit-on maintenir deux structures parallèles au niveau secondaire?
- Si oui, quelles fonctions spécifiques attribuer à l'une et à l'autre structures?
- Quelles mesures mettre de l'avant pour éviter la discrimination sexuelle et la discrimination sociale en matière de cheminement scolaire et de cheminement occupationnel?
- Est-on assez sûr de la qualité des instruments qui mesurent le degré de réussite scolaire pour accepter de laisser jouer à ceux-ci un rôle de premier plan dans la destinée scolaire ou occupationnelle des jeunes? Ne devrait-on pas réfléchir sérieusement sur la façon dont est évalué le rendement scolaire, vu les conséquences énormes de cette évaluation?
- L'école doit-elle favoriser l'émergence des attitudes qui favorisent la poursuite d'études postsecondaires si l'on veut réduire les inégalités scolaires?
- Dans la mesure où l'école et le travail perdent de leur importance et de leur signification pour les jeunes générations, faudrait-il chercher les facteurs de décision scolaire et occupationnelle parmi d'autres valeurs, parmi de nouvelles attitudes exprimées par les jeunes?

LISTE DES OUVRAGES CONSULTES

ALEXANDER, K.L. et E.L. McDILL (1976). "Selection and allocation within schools: some causes and consequences of curriculum placement". American Sociological Review, 41, pp. 963-980.

ALLAIRE, A., P. BERNARD et J. RENAUD (1979). "Qui s'instruit s'enrichit?". Possibles, 3, nos 3-4, pp. 13-33.

A.S.O.P.E. (1974). Analyse descriptive des données de la première cueillette (1972): les étudiants. Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. I. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal.

A.S.O.P.E. Le projet de recherche A.S.O.P.E.. (texte ronéotypé).

ATKINSON, J.W. (1965). "The mainsprings of achievement-oriented activity". In J.D. Krumboltz (éd.), op. cit., pp. 25-66.

BACHER, F., A. BARBE et J.-C. FOUTRIER (1980). "Enquête sur les attitudes d'élèves au début du second cycle secondaire". Orientation scolaire et professionnelle, 9, no 1, pp. 3-31.

BACHMAN, J.G., S. GREEN et I.D. WIRTANEN (1971). Dropping out - Problem or symptom. Youth in transition, vol. 3. Ann-Arbor, Michigan: Institute for Social Research, University of Michigan.

BAUDELOT, Christian et Roger ESTABLET (1971). L'école capitaliste en France. Paris: Maspero.

BELAND, François (1979). L'indépendance régionale: la réduction des catégories dans les tableaux de contingence. Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. IX. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal.

BELAND, François (1980). ANOMHI: un programme en APL pour l'analyse log-linéaire des tableaux de contingence. Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. VIII. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal.

BELAND, Paul (1981). "L'échantillon". In Pierre-W. Bélanger, Guy Rocher et al., op. cit., pp. 165-175.

BELANGER, Pierre-W. et Valérien HARVEY (1978). "Besoins des étudiants ou de la société? Un faux dilemme". L'orientation professionnelle, 14, no 1, pp. 89-103.

BELANGER, Pierre-W., Guy ROCHER et al. (1981). Le projet A.S.O.P.E.: son orientation, sa portée sociale, sa méthodologie et ses réalisations. Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. VII. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal.

BELL, Daniel (1976). Vers la société post-industrielle. Trad. de l'anglais par Pierre Andler. Paris: Robert Laffont.

BENDIX, R. et S.M. LIPSET (éd.) (1953). Class, status and power: a reader in social stratification. Glencoe, Ill.: Free Press.

BERNIER, L. (1978). "L'impact de la scolarisation post-secondaire sur les représentations sociales des jeunes Québécois". Revue des sciences de l'éducation, IV, no 1, pp. 81-104.

BERNIER, L. (1980). Génération, maturation et conjoncture: une étude des changements d'attitudes dans le Québec des années 1970. Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. X. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal.

BLAU, P. et O.D. DUNCAN (1967). The American occupational structure. New York: John Wiley and Sons.

BLISHEN, B.P. et H. McROBERTS (1976). "A revised socio-economic index for occupation in Canada". Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie, 13, no 1, pp. 71-80.

BOLTANSKI, L. (1972). "L'espace positionnel, multiplicité des positions institutionnelles et habitus des classes". Revue française de sociologie, XIV, pp. 3-36.

BORDUA, David J. (1960). "Educational aspirations and parental stress on college", Social Forces, 38, pp. 262-269.

BOUDON, Raymond (1973). L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Paris: Armand Collin. Coll. "U".

BOUDON, Raymond (1977). Effets pervers et ordre social. Paris: Presses Universitaires de France.

BOUDON, Raymond (1979). La logique du social. Paris: Hachette. Coll. "L'Esprit Critique".

BOUDON, Raymond et Janina LAGNEAU (1980). "L'inégalité des chances devant l'enseignement en Europe occidentale". Perspectives, X, no 2, pp. 196-204.

BOURDIEU, Pierre (1966). "La transmission de l'héritage culturel". In Darras, op. cit., pp. 383-420.

BOURDIEU, Pierre (1971). "Reproduction culturelle et reproduction sociale". Information sur les sciences sociales, 10, no 2, pp. 45-79.

BOURDIEU, Pierre (1976). "La production de l'idéologie dominante". Actes de la recherche en sciences sociales, 2, nos 2-3.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON (1964). Les héritiers: les étudiants et la culture. Paris: Editions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON (1970). La reproduction. Paris: Editions de Minuit.

BOURRICAUD, François (1977). L'individualisme institutionnel. Essai sur la sociologie de Talcott Parsons. Paris: Presses Universitaires de France.

BRAVERMAN, Harry (1976). Travail et capitalisme monopoliste: la dégradation du travail au XXe siècle. Paris: Maspero.

BRETON, Raymond (1972). Le rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière chez la jeunesse canadienne. Une étude auprès des étudiants du secondaire. Ottawa: Gouvernement du Canada, Ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration.

CHERKAOUI, Mohamed (1979). Les paradoxes de la réussite scolaire. Paris: Presses Universitaires de France.

CHOMBART DE LAUWE, P.H. (1971). Pour une sociologie des aspirations. Paris: Denoël-Gonthier.

C.N.R.S. (1974). Education et égalité. Travaux du séminaire de Dijon. Cahier de l'I.R.E.D.U., no 10. Dijon: Faculté de Science économique et de gestion, Institut de recherche sur l'économie de l'éducation.

COLEMAN, J.S. (1961). The adolescent society. The social life of the teenager and its impact on education. New York: Free Press of Glencoe.

COLEMAN, J.S. et al. (1974). Youth: transition to adulthood. Report of the panel on Youth of the President's Science Advisory Committee. Chicago: University of Chicago Press.

Commission d'étude sur les universités (1979). Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire. Partie III: Les étudiants à l'université. Québec: Editeur officiel du Québec.

CRESPO, Manuel (1980). "Réformer l'école: les attentes des adolescents Montréalais". McGill Journal of Education, XV, no 2, pp. 200-212.

CRESPO, Manuel et Justo MICHELENA (1977). Les relations entre structure académique et inadaptation scolaire. Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal, Division des services spéciaux.

CRITES, J.O. (1969). Vocational psychology. New York: McGraw Hill.

DARRAS (1966). Le partage des bénéfices. Paris: Editions de Minuit.

DESCARRIES-BELANGER, Francine (1980). L'école rose... et les cols roses. Ville de Laval, Qué.: Editions coopératives Albert Saint-Martin.

DUCRAY, Gabriel (1979). "Actualités de la formation professionnelle: les conséquences de l'évolution des relations entre formation et emploi". Revue internationale du travail, 118, no 3, pp. 279-297.

ELLIOTT, D.S. et H.L. VOSS (1974). Delinquency and drop out. Toronto: Lexington Books.

ESCANDE, Claude (1973). Les classes sociales au CEGEP. Montréal: Parti Pris.

F.C.S.C.Q. (1975). L'école abandonnée. Rapport d'une recherche sur le vécu scolaire de "drop-outs" et d'élèves d'écoles secondaires. Québec: Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec.

FEATHER, N.T. (1975). Values in education and society. New York: Free Press.

FELDMAN, Kenneth A. et Theodore M. NEWCOMB (1969). The impact of college on students. 2 vol. San Francisco: Jossey-Bass.

FESTINGER, Léon (1962). A theory of cognitive dissonance. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

FOURNIER, Marcel (1980). Entre l'école et l'usine: apprendre à être travailleur. Ville de Laval, Qué.: Editions coopératives Albert Saint-Martin.

GAUDREAU, Jean (1980). De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés. Montréal: Québec/Amérique.

GINTIS, Herbert (1971). "Education, technology and the characteristics of worker productivity". American Economic Review, Papers and proceedings, pp. 266-279.

GINZBERG, E. et al. (1951). Occupational choice: an approach to a general theory. New York: Columbia University Press.

GIRARD, Alain et Paul CLERC (1964). "Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième (6e)". Population, 19, no 5, pp. 829-872.

GIROD, Roger (1977). Inégalité, inégalités: analyse de la mobilité sociale. Paris: Presses Universitaires de France.

GOODMAN, L.A. (1972). "A modified multiple regression approach to the analysis of dichotomous variables". American Sociological Review, 37, pp. 28-46.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Education (1977). Passage au collégial d'étudiants ayant obtenu un certificat d'études secondaires professionnelles en juin 1975. Document préparé par Louis-H. Castonguay. Direction générale de l'enseignement collégial, Bulletin statistique, 2, no 6.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Education (1979a). Les diplômés du système scolaire québécois de 1972 à 1976. Document préparé par Lyse Frenette. Service de la planification, Direction des études économiques et démographiques, no 46.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Education (1979b). Passage au collégial d'étudiants ayant obtenu un certificat d'études secondaires professionnelles en juin 1976. Document préparé par Louis-H. Castonguay. Direction générale de l'enseignement collégial, Bulletin statistique, 3, no 8.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Education (1979c). Passage au collégial d'étudiants ayant obtenu un certificat d'études secondaires professionnelles en juin 1977. Document préparé par Louis-H. Castonguay. Direction générale de l'enseignement collégial, Bulletin statistique, 4, no 2.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Education (1980). Relance: Etude des possibilités d'emploi des sortants de juin 1978 du niveau secondaire et du niveau collégial selon leur statut scolaire. Document préparé par Marc Audet. Service de la planification, Direction des politiques et plans.

GUY, Hermann (1977). "Les besoins d'aide manifestés par les étudiants des collèges de l'est du Québec". Prospectives, 13, no 4, pp. 211-219.

HALSEY, A.H., Jean FLOUD et C.A. ANDERSON (1966). Education, economy and society. A reader in the sociology of education. 2e éd. (paperback). New York: Free Press.

HAMEL, C. (1973). Vers une définition opérationnelle du concept de valeur de travail: synthèse théorique et application pratique en milieu québécois. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

HÄRNQVIST, Kjell (1978). Demande individuelle d'éducation: rapport analytique. Paris: O.C.D.E.

HARVEY, Valérien (1978). "Education et travail: le mythe des cloisons et des clés". Orientation professionnelle, 14, nos 3-4, pp. 233-247.

HAVIGHURST, R.J. et P.H. DREYER (éd.) (1975). Youth. The 74th yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.

HAVIGHURST, R.J. et D. GOTTLIEB (1975). "Youth and the meaning of work". In R.J. Havighurst et P.H. Dreyer (éd.), op. cit., pp. 145-160.

HOLLANDER, Edwin P. (1971). Principles and methods of social psychology. 2e éd. New York: Oxford University Press.

HUSEN, T. (1978). "Nouvelles attitudes des jeunes à l'égard de l'éducation et de la vie active". L'observateur de l'O.C.D.E., no 90, pp. 16-18.

JENCKS, Christopher et al. (1972). Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America. New York: Basic Books.

KARABEL, J. et A.H. HALSEY (éd.) (1977). Power and ideology in education. New York: Oxford University Press.

KLUCKHOHN, C. (1962). "Value and value-orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification". In T. Parsons et E.A. Shills (éd.), op. cit., pp. 388-433.

KOHN, M.L. (1969). Class and conformity. A study in values. Homewood, Ill.: Dorsey Press.

KRUMBOLTZ, J.D. (éd.) (1965). Learning and the education process. Chicago: Rand McNally.

LAFORCE, Louise (1979). Les aspirations scolaires au Québec et en Ontario: des observations des enquêtes ASOPE et SOSA. Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. VI. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal.

LAFORCE, Louise. L'univers culturel et les projets professionnels des adolescentes du secondaire. Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. XIV.(à paraître).

LEVESQUE, Mireille (1979). L'égalité des chances en éducation. Considérations théoriques et approches empiriques. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

MACOBY, E.E. (éd.) (1967). The development of sex differences. London: Tavistock.

MARCEAU, Jane (1979). "Rapport général". In O.C.D.E. (1979b), op. cit., pp. 49-92.

MASSOT, Alain (1979). Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme. Structures décisionnelles dans le processus de qualification-distribution du secondaire V à l'université. Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. V. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal.

MORTIMER, Jeylan T. et Jon LORENCE (1979). "Work experience and occupational value socialization: a longitudinal study". American Journal of Sociology, 84, no 6, pp. 1361-1385.

O.C.D.E. (1976). Les options après la scolarité obligatoire. Changements structurels dans le second cycle de l'enseignement secondaire. Paris: O.C.D.E.

O.C.D.E. (1977). Politiques d'éducation et tendances. Rapport préparé par un groupe d'experts. Paris: O.C.D.E.

O.C.D.E. (1979a). Les politiques futures d'éducation et l'évolution économique et sociale. Paris: O.C.D.E.

O.C.D.E. (1979b). Demande individuelle d'éducation: rapport général et études de cas. Vol. II. Paris: O.C.D.E.

Office de planification et de développement du Québec (1978). Les jeunes Québécois et le travail. Rapport d'étape préparé par M. Girard, H. Gauthier et A. Vinet. Coll. "Etudes et recherches".

PARSONS, T. (1953). "A revised analytical approach to the theory of social stratification". In R. Bendix et S.M. Lipset (éd.), op. cit., pp. 92-128.

PARSONS, T. (1966). "The school class as a social system: some of its functions in American society". In A.H. Halsey et al., op. cit., pp. 434-455.

PARSONS, T. (1970). "Equality and inequality in modern societies, or social stratification revisited". Sociological Inquiry, 40, no 2, pp. 13-72.

PARSONS, T. (1971). The system of modern societies. New Jersey: Prentice Hall.

PARSONS, T. (1977). Social systems and the evolution of action theory. New York: Free Press.

PARSONS, T. et E.A. SHILLS (éd.)(1962). Toward a general theory of action. New York: Harper and Row.

PARSONS, T. et N.J. SMELSER (1956). Economy and society. Glencoe, Ill.: Free Press.

PERRON, J. (1975). "Les valeurs de notre système d'éducation: version d'adolescents". L'école coopérative, 30, pp. 24-30.

PERRON, J. Les valeurs en éducation: vers un portrait psycho-social de l'étudiant québécois. Université de Montréal. (document inédit).

PORTER, M.R., J. PORTER et B. BLISHEN (1973). Does money matter? Prospects for higher education. Toronto: Institute for Behavioural Research, York University.

RENAUD, J., P. BERNARD et M. BERTHIAUME (1980). "Education, qualification professionnelle et carrière au Québec". Sociologie et Sociétés, XII, no 1, pp. 23-52.

ROBERGE, Pierre (1979a). Le nombril vert et les oreilles molles: l'entrée des jeunes Québécois dans la vie active dans le second tiers des années 1970. Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. IV. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal.

ROBERGE, Pierre (1979b). La recherche ASOPE à mi-chemin. Promesses et réalisations. Ministère de l'Éducation, Secteur de la planification. Québec: Éditeur officiel du Québec.

ROCHER, Guy (1972). Talcott Parsons et la sociologie américaine. Paris: Presses Universitaires de France. Coll. "SUP".

ROCHER, Guy (1981). "Pour une théorie psychosociologique des aspirations". In Pierre-W. Bélanger, Guy Rocher et al., op. cit., pp. 37-83.

ROKEACH, M. (1968). Beliefs, attitudes and values. San Francisco: Jossey-Bass.

ROKEACH, M. (1973). The nature of human values. New York: Free Press.

ROSENBAUM, James-E. (1975). "The stratification of socialization process". American Sociological Review, 40, pp. 48-54.

ROSENBERG, M. (1957). Occupation and values. Glencoe, Ill.: Free Press.

ROTTER, J.B. (1954). Social learning and clinical psychology. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

ROUSSELET, Jean (1974). L'allergie au travail. Paris: Editions du Seuil.

ROUSSELET, Jean et al. (1975). Les jeunes et l'emploi. Cahiers du Centre d'études de l'emploi, no 7. Paris: Presses Universitaires de France.

SEEMAN, M. (1963). "Alienation and social learning in a Reformatory". American Journal of Sociology, 69, pp. 270-284.

SEWELL, W.H. et al. (éd.) (1976). Schooling and achievement in American society. New York: Academic Press.

SEWELL, W.H., A.O. HALLER et G.W. OHLENDORF (1970). "The educational and early occupational status attainment process: replication and revision". American Sociological Review, 35, pp. 1014-1027.

SEWELL, W.H. et R. M. HAUSER (1975). Education, occupation and earnings: Achievement in the early career. New York: Academic Press.

SEWELL, W.H. et R. M. HAUSER (1976). "Causes and consequences of higher education: Models of the status attainment process". In W.H. Sewell et al. (éd.), op. cit., pp. 9-27.

SMELSER, Neil J. (1963). The collective behavior. New York: Free Press.

SNYDERS, George (1976). Ecole, classe et luttes des classes: une relecture critique de Baudelot-Establet, Bourdieu-Passeron et Illich. Paris: Presses Universitaires de France.

STAFFORD, Jean (1980). "Perspectives de travail chez les jeunes". Critère, no 29, pp. 63-71.

ST-ONGE, Louise (1979). Représentations axiologiques du travail et biculturalisme québécois: profils d'étudiants de niveau collégial. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

VIAL, M., M. STAMBACK et E. BURGUIERE (1974). "Caractéristiques psychologiques individuelles, origine sociale et échecs scolaires". Recherches pédagogiques, no 68, pp. 7-47.

WOEFEL, Joseph et Archibald O. HALLER (1971). "Significant others, the self-reflexive act and the attitude formation process". American Sociological Review, 36, no 1, pp. 74-87.

Annexe A

LA RECHERCHE A.S.O.P.E.

Comme la présente recherche puise ses données dans la recherche A.S.O.P.E., il convient de présenter sommairement le cadre et la méthodologie de cette étude.

A.S.O.P.E. (Aspirations Scolaires et Orientations Professionnelles des Etudiants) est une étude longitudinale entreprise en 1970 auprès des jeunes Québécois. Elle a comme objectif:

> *"... de décrire et d'expliquer les orientations des jeunes dans le système scolaire, leurs choix professionnels, le passage de l'école au travail, aussi bien que le passage du travail à l'école dans les cas où il se produit, et enfin leurs cheminements sur le marché du travail."* (A.S.O.P.E., 1974, p. 8)

Par ce projet, on a voulu élargir le champ d'explication des aspirations scolaires et professionnelles. Pour ce faire, une multitude de variables ont été prises en considération, quelques-unes traditionnellement utilisées, d'autres résolument nouvelles. Il est possible de regrouper ces variables en quatre catégories. D'abord, les caractéristiques personnelles et socio-économiques des sujets, ensuite les variables relatives au réseau de relations sociales qu'entretient le jeune avec son milieu (parents, enseignants, pairs). Un deuxième groupe de variables pourrait être qualifié de variables "psycho-sociologiques" et porte sur l'univers des valeurs, attitudes, perceptions et motivations de l'étudiant. Un autre groupe de variables touche le climat des institutions auxquelles le jeune participe (en l'occurrence, école et travail). Parmi les variables nouvelles explorées par la recherche A.S.O.P.E., notons les orientations socio-politiques des jeunes et leur perception de l'avenir et de la société future en regard de leurs aspirations scolaires et professionnelles.

La cueillette des données s'est faite en six temps: de 1971-1972 à 1976-1977 inclusivement. A l'origine, quatre cohortes d'étudiants avaient été formées selon le niveau scolaire: secondaire I, secondaire III, secondaire V, CEGEP II. Cependant, il faut préciser que tous les étudiants échantillonnés la première année n'ont pas tous été ré-interrogés à chaque année. Le plan de cueillette des informations est présenté au tableau 1, pour chacune des cohortes (1).

En plus des étudiants, des échantillons de parents, d'enseignants et de directeurs d'école où étaient inscrits ces étudiants ont aussi été interviewés.

L'échantillon constitué au point de départ était assez imposant et cela pour assurer la représentativité du début à la fin, tenant compte ainsi des pertes inévitables. L'échantillon théorique était de 20 281 étudiants de niveau secondaire et de 3819 étudiants de niveau collégial (2). Le tableau 2 reproduit la distribution de l'échantillon selon le niveau scolaire et la langue d'enseignement ainsi que le taux de participation.

---

(1) La cohorte II, i.e. le secondaire III, n'a été interrogée qu'en 1971-1972.

(2) Pour plus de détails au sujet de l'échantillonnage voir: L'échantillonnage pour la recherche A.S.O.P.E.. Rapport du Centre de Sondage, Centre de Sondage de l'Université de Montréal, texte ronéolypé.

Tableau 1

PLAN DE CUEILLETTE T1-T6
COHORTE I

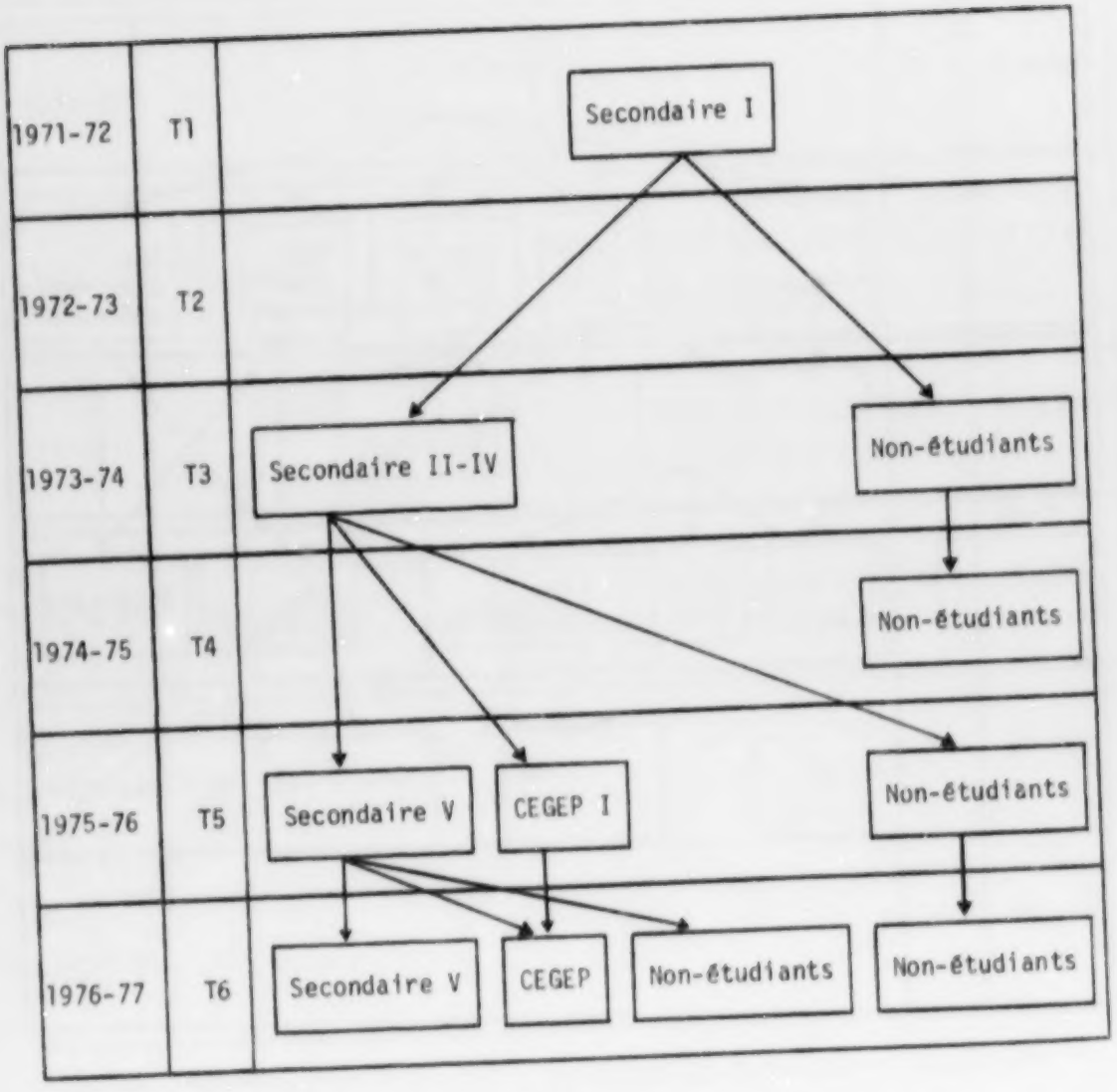


Tableau 1 (suite)

PLAN DE CUEILLETTE T1-T6
COHORTE III

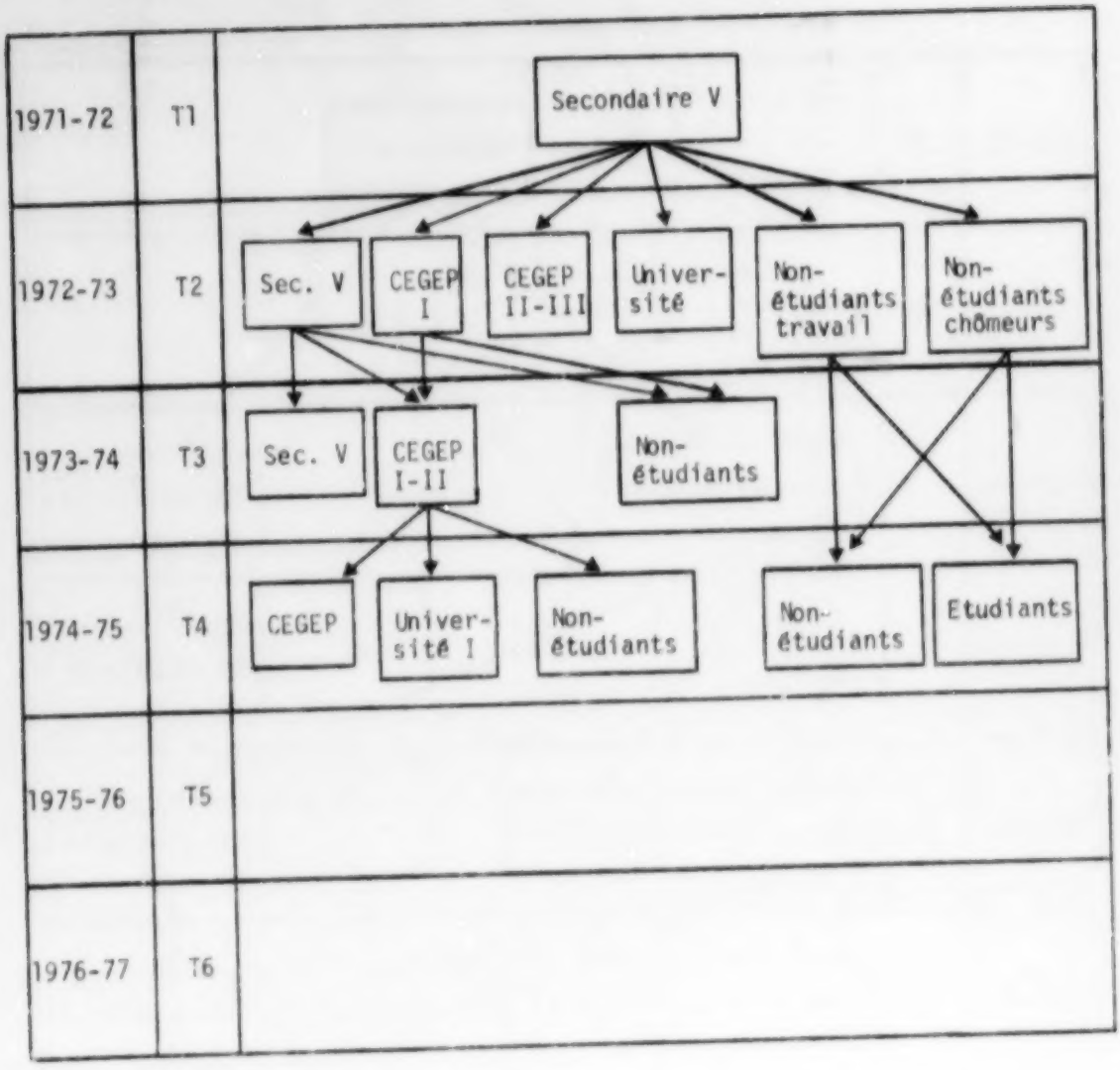
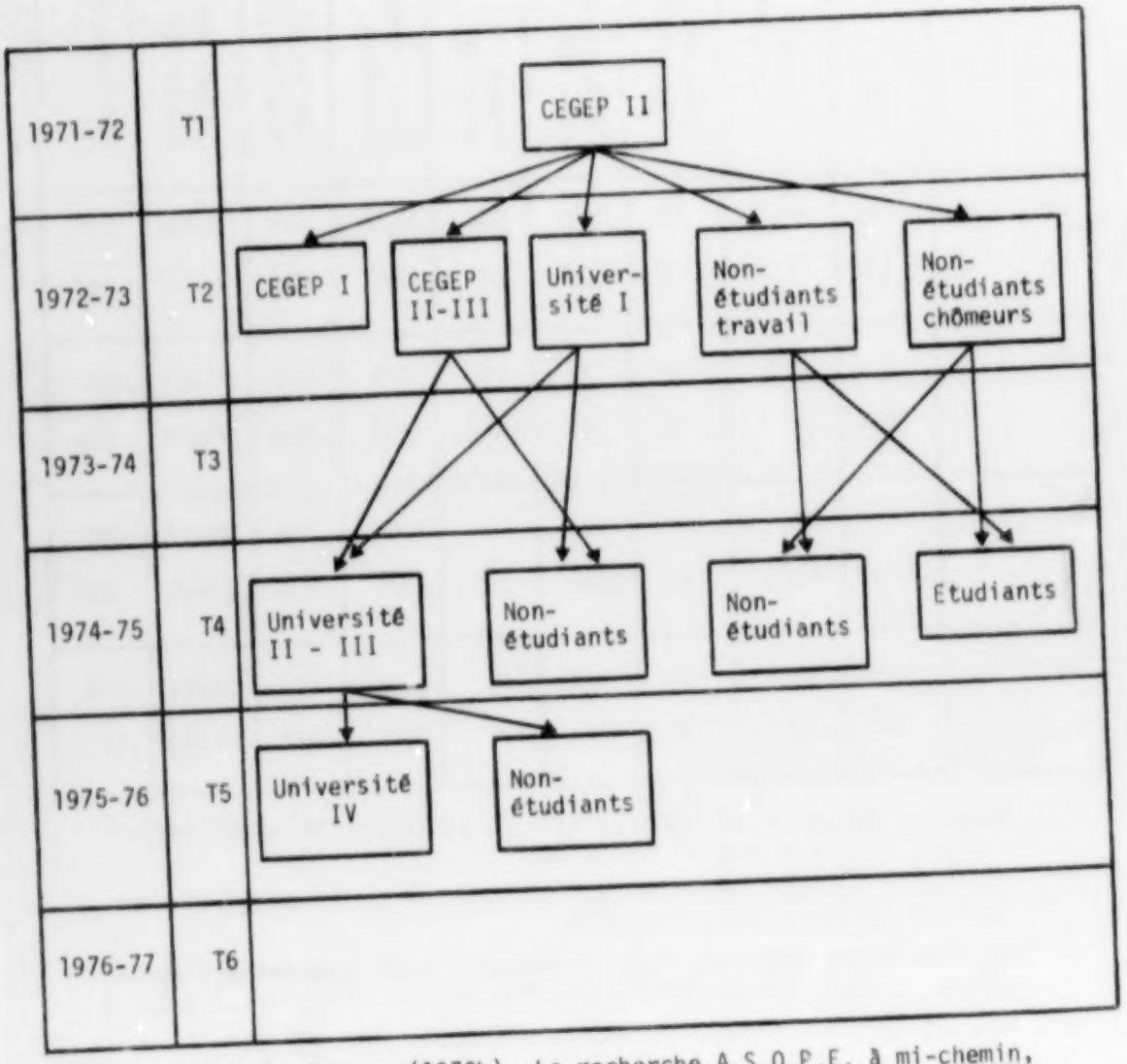


Tableau 1 (suite)

PLAN DE CUEILLETTE T1-T6
COHORTE IV



Source: ROBERGE, Pierre (1979b). La recherche A.S.O.P.E. à mi-chemin, pp. 105-107.

Tableau 2

Echantillon des étudiants

Niveaux	Langue	Effectifs sélectionnés	Ayant quitté l'institution	Refus et non-rejoints (1)	Nombre d'écoles	Questionnaires complétés	Taux de participation (2)	Estimés des populations (3)	Représentation (4)
Sec. I	Fr.	4524	58	228	94	4238	.949	139884	.030
	An.	1790	13	175	37	1592	.900	16337	.097
Sec. III	Fr.	926	19	81	29	819	.903	121207	.007
	An.	574	12	152	13	417	.749	21479	.019
Sec. V	Fr.	7664	201	456	64	7007	.734	79328	.088
	An.	4803	83	1524	35	3196	.677	21699	.147
Cegep II	Fr.	2668	80	242	19	2346	.906	32074	.073
	An.	1151	37	348	3	766	.687	4490	.171

(1) Comprend les refus des institutions (8 administrateurs ont refusé l'accès à l'école) et des individus.

(2) Les "ayant quitté l'institution" sont exclus du dénominateur, ces individus n'étant plus éligibles.

(3) M.E.Q., Statistiques de l'enseignement 1971-72, Données préliminaires, Québec, document 22-7-7; 72-1.

(4) Rapport Questionnaires complétés/estimés des populations.

Source: BELAND, Paul (1981). "L'échantillon", pp. 170-171.

Annexe B

LE QUESTIONNAIRE UTILISE*

* Seules apparaissent dans cette annexe les questions de la recherche A.S.O.P.E. retenues pour la présente étude.

1. SEXE: masculin 1 féminin 2

2. Quel est l'emploi ou l'occupation de votre père? _____

3. Quelles ont été la plupart de vos notes scolaires cette année?

surtout 75% et plus ou des A et B ----------1
surtout 66% - 74% ou des B et C ----------2
surtout 60% - 65% ou des C et D ----------3
surtout 50% - 59% ou des D et E ----------4
surtout en bas de 50% ou des E ----------5

4. Pendant la présente année scolaire, avez-vous un emploi à temps partiel ou à temps plein?

oui, à temps partiel ----------1
oui, à temps plein ----------2
non ----------3

5. Pour vous, quelles sont les deux plus importantes raisons d'aller à l'école (ou au CEGEP) ?

	PREMIERE RAISON	DEUXIEME RAISON
développer mes capacités intellectuelles----	1	1
me préparer à une profession, un métier-----	2	2
apprendre à me donner des buts dans la vie--	3	3
gagner un salaire plus élevé-------- -------	4	4

Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord ou non avec chacun des énoncés suivants?

		TOUT A FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	PAS D'ACCORD	PAS DU TOUT D'ACCORD
6.	ceux qui veulent laisser l'école (CEGEP) ont souvent raison car ce n'est pas là qu'on apprend ce qui est vraiment important	1	2	3	4
7.	finalement, l'école (CEGEP) constitue un milieu très formateur pour les étudiants	1	2	3	4
8.	à l'école (CEGEP), quelles que soient les aptitudes de l'étudiant(e), il est plus important de lui proposer un programme scolaire qui vise à développer sa personnalité que de lui offrir un programme d'études qui le(la) spécialise dans un métier	1	2	3	4
9.	il est normal que ce soient les étudiants les plus instruits qui aient les meilleurs emplois	1	2	3	4

10. Nous aimerions savoir à quel point vous êtes d'accord ou en désaccord avec chacune de ces opinions.

		TOUT A FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	PAS D'ACCORD	PAS DU TOUT D'ACCORD
a)	l'emploi doit passer en premier même si on doit sacrifier les loisirs	1	2	3	4
b)	c'est le succès dans le travail qui permet le mieux de juger quelqu'un	1	2	3	4

	TOUT A FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	PAS D'ACCORD	PAS DU TOUT D'ACCORD
c) les plus importantes qualités d'un homme véritable sont la volonté et l'ambition	1	2	3	4
d) la chose la plus importante pour les parents est d'aider leurs enfants à réussir mieux qu'eux	1	2	3	4

11. Pour qu'un emploi ou une occupation soit considéré comme idéal, certaines conditions doivent être remplies. Parmi les conditions qui suivent, indiquez par ordre les deux que vous considérez plus importantes

Un emploi idéal pour moi devrait:	PREMIERE CONDITION	DEUXIEME CONDITION
me permettre d'utiliser mes aptitudes personnelles	1	1
me permettre de gagner pas mal d'argent	2	2
me permettre d'être créateur et original	3	3
me procurer une bonne place dans la société et du prestige	4	4
me permettre de travailler avec les gens plutôt qu'avec les choses	5	5
me permettre d'envisager un futur assuré et stable	6	6
me permettre d'être utile aux autres	7	7
me permettre de contribuer directement à la solution de problèmes de notre société	8	8

12. Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord ou en désaccord avec chacune des phrases suivantes:

		TOUT A FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	PAS D'ACCORD	PAS DU TOUT D'ACCORD
a)	il y a tant de facteurs à considérer dans le choix d'une occupation qu'il est difficile de prendre une décision	1	2	3	4
b)	je ne comprends pas comment des personnes peuvent avoir une idée aussi précise de ce qu'elles veulent faire dans la vie	1	2	3	4
c)	on me donne toutes sortes de renseignements différents, de sorte que je ne sais plus très bien quelle occupation choisir	1	2	3	4

13. Beaucoup de gens éprouvent certaines inquiétudes dans la recherche d'un emploi. Indiquez dans quelle mesure chacun des points suivants vous inquiète

		BEAUCOUP	ASSEZ	UN PEU	PAS DU TOUT
a)	le manque d'ouverture sur le marché du travail pour ce que je veux faire	1	2	3	4
b)	le nombre de chômeurs qu'il y a actuellement	1	2	3	4

14. Si cela ne dépendait que de vous, jusqu'où aimeriez-vous poursuivre vos études?

arrêter avant la fin du secondaire pour travailler----------1
arrêter avant la fin du secondaire pour aller à une école de métier privée----------2
terminer le secondaire puis travailler----------3
terminer le secondaire puis aller à une école professionnelle privée----------4
aller au CEGEP, secteur professionnel----------5
aller au CEGEP, secteur général----------6
aller à l'université----------7

15. Croyez-vous qu'il vous sera difficile de réussir à poursuivre vos études jusqu'à ce niveau?

cela me sera très difficile----------1
cela me sera difficile----------2
cela ne me sera pas tellement difficile----------3
cela ne me sera pas difficile du tout----------4

16. Jusqu'où vous attendez-vous à poursuivre vos études en fait?

arrêter avant la fin du secondaire pour travailler----------1
arrêter avant la fin du secondaire pour aller à une école de métier privée----------2
terminer le secondaire puis travailler----------3
terminer le secondaire puis aller à une école professionnelle privée----------4
aller au CEGEP, secteur professionnel----------5
aller au CEGEP, secteur général----------6
aller à l'université----------7

17. Dans quel programme d'études êtes-vous inscrit(e) actuellement?

le programme "général"------- ----------1
le programme "professionnel long"----------2

Annexe C

LA CONSTITUTION DE L'ECHANTILLON

Aux fins de notre recherche, la cohorte III, c'est-à-dire les étudiants qui étaient en secondaire V, en 1971-1972, a été retenue, notre objet d'étude étant le choix d'un cheminement scolaire ou d'un cheminement occupationnel après les études secondaires. De cette cohorte, le sous-échantillon des étudiants anglophones a été exclu. Nous nous retrouvons donc avec un échantillon de départ de 7007 répondants francophones de secondaire V (1). Nous décrirons maintenant les différentes étapes qui ont conduit à la constitution de l'échantillon de la présente recherche.

Le critère d'échantillonnage des sujets de notre recherche est le choix d'un cheminement scolaire ou occupationnel après l'école secondaire. En effet, nous devions connaître la décision prise en secondaire V (au Temps 1) de poursuivre ou non des études collégiales. Pour ce faire, il nous fallait connaître avec certitude le statut des sujets de l'enquête A.S.O.P.E., en 1972-1973 (Temps 2), et en 1973-1974 (Temps 3) dans certains cas.

---

(1) Par francophones, il faut entendre fréquentant l'école française et non élèves de langue maternelle française. Reste que dans l'ensemble, l'école française accueille très majoritairement des francophones et l'école anglaise, des allophones et des anglophones. Pour l'année 1971-1972, la distribution selon les groupes ethniques était la suivante:

	écoles françaises	écoles anglaises
français:	85,0%	11,9%
anglais:	2,0%	25,3%
autres:	13,0%	62,8%

Source: A.S.O.P.E. (1974). Analyse descriptive de la première cueillette: les étudiants, tableau 7, p. 119.

L'échantillon de départ ne pouvait alors être retenu en entier puisque, pour plusieurs étudiants de secondaire V, il a été impossible de retracer le cheminement après l'école secondaire, étant donné leur non-participation aux cueillettes d'information ultérieures. Une recherche longitudinale soulève toujours la délicate question des biais dus à l'érosion de l'échantillon. Dans le cas qui nous préoccupe, sur un total de 7007 étudiants francophones qui ont répondu au Temps 1 (en 1971-1972), seulement 3338 ont répondu au Temps 2 (en 1972-1973): soit 47,6% (1).

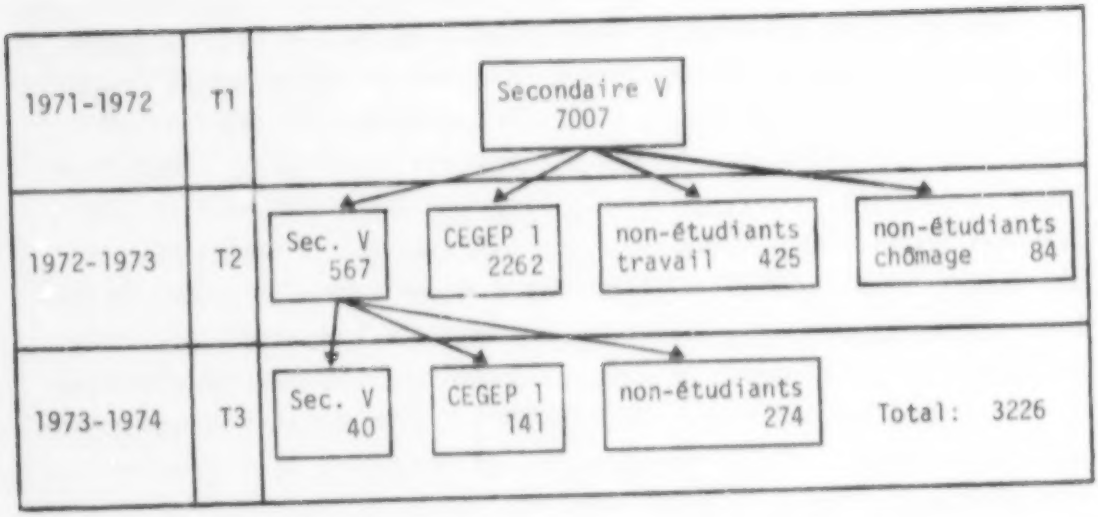
De plus, pour les étudiants qui se retrouvaient de nouveau en secondaire V au Temps 2, nous ne pouvions présumer de leur orientation ultérieure. C'est pourquoi, ce groupe a été suivi jusqu'en 1973-1974 afin de connaître le choix effectué après les études secondaires. Des 567 sujets de secondaire V ayant répondu au T2, il y en a 112 qui n'ont pas participé à la cueillette d'informations du Temps 3 et au sujet desquels nous ne connaissons pas le cheminement après le secondaire V. Seuls 455 sujets de ce groupe ont été retenus dans notre sous-échantillon. Ce dernier est donc constitué de 3226 sujets, soit 46% de l'échantillon de départ. Le tableau 1 retrace le cheminement des sujets qui composent notre sous-échantillon.

---

(1) La non-participation pouvait tenir à trois causes: le refus de répondre, l'impossibilité de retracer le sujet et, surtout, le fait que le groupe des non-étudiants au Temps 2 a été sous-échantillonné.

Tableau 1

Cheminement entre T1, T2 et T3
cohorte III, francophones



Cette perte de 54% des sujets qui constituaient l'échantillon de départ au Temps 1 pose l'épineux problème de la représentativité du sous-échantillon finalement retenu. Deux biais se produisent ici:

1. le biais dû à la constitution de l'échantillon du Temps 2;
2. le biais dû à l'érosion de l'échantillon.

La perte considérable qui s'est produite entre les Temps 1 et 2 tient principalement au fait que la direction d'A.S.O.P.E. dut sous-échantillonner ceux qui n'avaient pas poursuivi leurs études après le secondaire V, et ce, pour des raisons financières. En deuxième lieu, intervient le refus de

répondre au Temps 2 ou au Temps 3 alors qu'on avait participé aux cueillettes antérieures et qu'on avait de nouveau été sollicité au Temps 2. L'érosion de l'échantillon qui en découle est de l'ordre d'environ 16%.

Ces biais qui affectent le sous-échantillon de 3226 sujets se traduisent-ils par des différences entre le groupe de répondants et le groupe de non-répondants ce qui aurait pour effet de rendre non représentatif notre sous-échantillon par rapport à l'échantillon originel? Pour répondre à la question, nous avons soumis le groupe de répondants (i.e. les 3226 cas retenus) et l'échantillon originel à un test d'homogénéité où est mesuré l'écart entre les 2 distributions, en regard de quatre variables jugées les plus discriminantes par rapport à l'objet d'étude, soit le secteur d'enseignement, le sexe, le statut socio-économique d'origine et les aspirations scolaires réalistes (1). L'hypothèse d'homogénéité doit être rejetée: c'est donc dire que les répondants se distinguent des non-répondants, à tout le moins quant aux variables retenues. On ne peut donc juger représentatif de l'échantillon originel, le sous-échantillon de 3226 sujets.

Il y a lieu donc de s'assurer de la représentativité de notre sous-échantillon. Pour ce faire, nous procéderons en deux étapes. D'abord, il faut assurer aux non-étudiants une représentation équivalente à celle qu'ils avaient dans l'échantillon établi pour le Temps 2, à la suite d'une mise à jour de la situation des sujets qui avaient participé à la cueillette du Temps 1 (2).

---

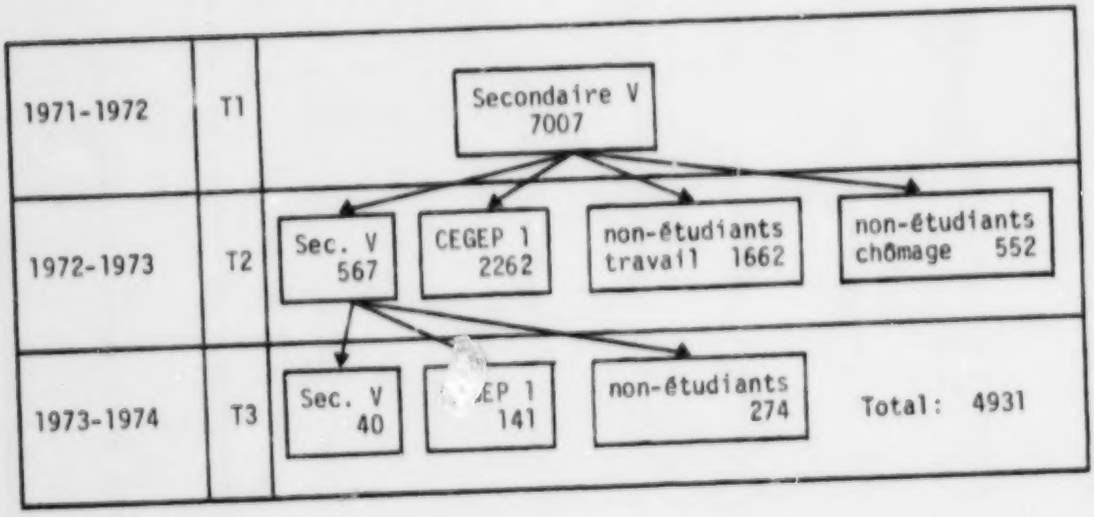
(1) Hypothèse d'homogénéité: $G^2 = 1527,34$ 23 d.l. (non-significatif).

(2) Pour de plus amples informations sur l'échantillon du Temps 2, voir: CROP, Rapport de terrain, phase II. Archives d'ASOPE.

C'est pourquoi il a fallu multiplier, pour le Temps 2, le nombre de non-étudiants au travail par 3,91 et le nombre de non-étudiants en chômage par 6,57 pour donner à ces deux groupes une juste représentation dans notre sous-échantillon. La pondération ayant assuré la représentativité des non-étudiants du Temps 2, le sous-échantillon se répartit alors de la façon suivante (tableau 2):

Tableau 2

Cheminement entre T1, T2 et T3
cohorte III, francophones,
après pondération des non-étudiants



Une deuxième étape s'avérait nécessaire pour corriger les biais dus à l'érosion de l'échantillon. La représentativité devait être assurée en regard des quatre variables que nous avions jugé les plus discriminantes (i.e. le secteur d'enseignement, le sexe, le statut socio-économique d'origine et

et les aspirations scolaires réalistes). Un programme de pondération a permis d'établir les coefficients de pondération qui rendraient notre sous-échantillon représentatif de l'échantillon originel et ce, à partir des quatre variables identifiées précédemment (tableau 3).

Au terme de ces différentes étapes, notre sous-échantillon compte maintenant 5818 étudiants de secondaire V (tableau 4).

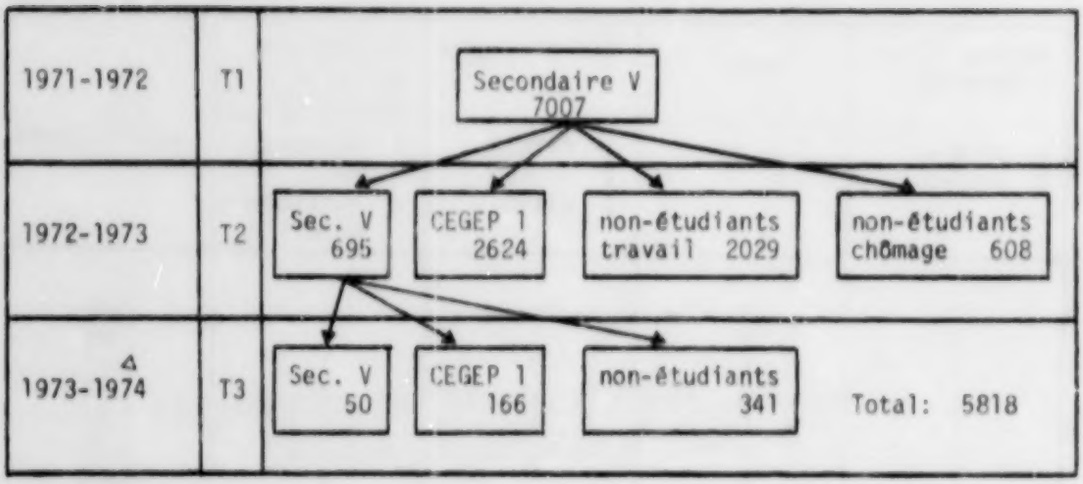
Tableau 3

Coefficients de pondération appliqués à l'échantillon à partir des 4 variables: secteur d'enseignement, sexe, statut socio-économique d'origine, aspirations scolaires réalistes

Secteur d'enseignement	Sexe	SSE d'origine	Aspirations scolaires réalistes	Coefficients
1- général 2- profes.	1- G 2- F	1- faible 2- moyen 3- élevé	1- secondaires 2- postsecondaires	
1	1	1	1	1,66
1	1	1	2	1,28
1	1	2	1	1,51
1	1	2	2	1,17
1	1	3	1	1,51
1	1	3	2	1,31
1	2	1	1	1,22
1	2	1	2	1,19
1	2	2	1	1,26
1	2	2	2	1,13
1	2	3	1	1,15
1	2	3	2	1,17
2	1	1	1	1,34
2	1	1	2	1,74
2	1	2	1	1,71
2	1	2	2	1,43
2	1	3	1	1,00
2	1	3	2	1,65
2	2	1	1	1,17
2	2	1	2	1,42
2	2	2	1	1,50
2	2	2	2	1,44
2	2	3	1	3,01
2	2	3	2	1,61

Tableau 4

Cheminement entre T1, T2 et T3
cohorte III, francophones,
après les 2 étapes de pondération



La vérification de la représentativité de notre sous-échantillon pondéré a été faite au moyen d'un test d'homogénéité. L'hypothèse d'homogénéité est vérifiée (1): c'est donc dire que le sous-échantillon que nous retenons pour la présente recherche est représentatif de la population de départ et ce, en dépit des pertes dans les taux de réponses entre le Temps 1 et le Temps 2, lesquelles ont été corrigées au moyen des coefficients de pondération.

---

(1) Hypothèse d'homogénéité: $G^2 = 0,06$ 23 d.l. (significatif).

Annexe D

LES DONNEES DESCRIPTIVES DES VARIABLES A L'ETUDE
POUR CHAQUE SECTEUR D'ENSEIGNEMENT

Tableau 1

Sexe de l'étudiant

	garçons	*filles*	*N*
GENERAL	52,1	47,9	3471
PROFESSIONNEL	32,6	67,4	2347

Tableau 2

Statut socio-économique d'origine

	faible	*moyen*	*élevé*	*N*
GENERAL	40,1	35,2	24,7	3471
PROFESSIONNEL	55,4	30,3	14,3	2347

Tableau 3

Réussite scolaire

	plus de 65%	*65% et moins*	*N*
GENERAL	62,0	38,0	3417
PROFESSIONNEL	67,7	32,3	2308

Tableau 4

Travail durant les études

	emploi temps partiel	*pas d'emploi*	*N*
GENERAL	28,3	71,7	3444
PROFESSIONNEL	26,1	73,9	2294

Tableau 5

Motivation aux études (1er choix)

	intrinsèque	*extrinsèque*	*N*
GENERAL	48,3	51,7	3353
PROFESSIONNEL	40,1	59,9	2234

Tableau 6

Perception de l'utilité de l'école

	école utile	*école non utile*	*N*
GENERAL	76,8	23,2	3451
PROFESSIONNEL	77,9	22,1	2337

Tableau 7

Perception de l'école comme milieu formateur

	école formatrice	*école non formatrice*	*N*
GENERAL	75,6	24,4	3430
PROFESSIONNEL	82,1	17,9	2300

Tableau 8

Fonction première attribuée à l'école: le développement de la personnalité plutôt que la spécialisation en vue d'un métier

	d'accord	*pas d'accord*	*N*
GENERAL	62,7	37,3	3414
PROFESSIONNEL	61,3	38,7	2221

Tableau 9

Hiérarchie scolaire et occupationnelle

	favorable	*non favorable*	*N*
GENERAL	44,7	55,3	3433
PROFESSIONNEL	39,7	60,3	2331

Tableau 10

Valorisation de l'occupation

	forte valorisation	*faible valorisation*	*N*
GENERAL	38,4	61,6	3404
PROFESSIONNEL	54,5	45,5	2297

Tableau 11

Caractéristiques de l'emploi idéal (1er choix)

	actualisation de soi	*utilité sociale*	*sécurité matérielle, prestige*	*N*
GENERAL	35,2	36,2	28,6	3060
PROFESSIONNEL	32,8	26,0	41,2	1865

Tableau 12

Indécision professionnelle

	plus indécis	*moins indécis*	*N*
GENERAL	46,6	53,4	3430
PROFESSIONNEL	47,5	52,5	2277

Tableau 13

Inquiétude face au marché du travail

	inquiets	*peu inquiets*	*N*
GENERAL	34,4	65,6	3433
PROFESSIONNEL	43,1	56,9	2284

Tableau 14

Aspirations scolaires idéales

	secondaire ou moins	*cegep*	*université*	*N*
GENERAL	14,4	38,1	47,5	3466
PROFESSIONNEL	62,8	23,9	13,3	2337

Tableau 15

Difficulté à réaliser ses aspirations scolaires idéales

	difficile	*peu difficile*	*N*
GENERAL	47,5	52,5	3466
PROFESSIONNEL	32,8	67,2	2299

Tableau 16

Aspirations scolaires réalistes

	secondaire ou moins	*cegep*	*université*	*N*
GENERAL	20,1	44,4	35,5	3471
PROFESSIONNEL	81,4	15,0	3,6	2347

Tableau 17

Cheminement après l'école secondaire

	scolaire	*occupationnel*	*N*
GENERAL	70,4	29,6	3471
PROFESSIONNEL	14,8	85,2	2347

Annexe E

LES MODELES VERIFIES AU MOYEN D'ANOMHI *

* Les numéros de tableaux correspondent à chacune des analyses présentées dans la troisième partie de ce rapport.

Tableau I

Vérification des modèles relatifs au sexe, au statut socio-économique d'origine, à la réussite scolaire et au cheminement (secteur général)

1.1 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O) et réussite scolaire (R)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	482,87	11
hypothèse d'indépendance (SO, $\overline{R}$)	132,69	5
modèle retenu: $SO\overline{R}$ (modèle saturé)	0,00	0
modèles testés: (SO), $S\overline{R}$, $O\overline{R}$	6,30	2
(SO), $O\overline{R}$	72,37	3
(SO), $S\overline{R}$	64,85	4

1.2 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), réussite scolaire (R) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	1420,28	23
hypothèse d'indépendance (SOR, $\overline{C}$)	341,20	11
modèle retenu: (SOR), $R\overline{C}$, $O\overline{C}$, $S\overline{C}$	6,27	7*
(SOR), $O\overline{C}$, $S\overline{C}$	296,33	8
(SOR), $R\overline{C}$, $S\overline{C}$	34,42	9
(SOR), $R\overline{C}$, $O\overline{C}$	18,80	8

Tableau I (suite)

Vérification des modèles relatifs au sexe, au statut socio-économique d'origine, à la réussite scolaire et au cheminement (secteur professionnel)

2.1 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O) et réussite scolaire (R)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	1304,52	11
hypothèse d'indépendance (SO, $\overline{R}$)	99,62	5
modèle retenu: $SO\overline{R}$ (modèle saturé)	0,00	0
modèles testés: (SO), $S\overline{R}$, $O\overline{R}$	14,31	2
(SO), $O\overline{R}$	94,12	3
(SO), $S\overline{R}$	22,58	4

2.2 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), réussite scolaire (R) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	2662,40	23
hypothèse d'indépendance (SOR, $\overline{C}$)	90,03	11
modèle retenu: (SOR), $O\overline{C}$, $S\overline{C}$, $R\overline{C}$	3,40	7*
(SOR), $S\overline{C}$, $R\overline{C}$	69,01	9
(SOR), $O\overline{C}$, $R\overline{C}$	24,40	8
(SOR), $O\overline{C}$, $S\overline{C}$	14,48	8*

Tableau II

Vérification des modèles relatifs à l'influence de la variable "travail durant les études" sur le cheminement (secteur général)

1.1 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), travail durant les études (T), et cheminement (C)

	G^2	d.l.	
hypothèse d'équiprobabilité	2229,10	47	
hypothèse d'indépendance (SORT, $\overline{C}$)	365,05	23	
hypothèse d'indépendance entre T et C (SORT, SOR$\overline{C}$)	26,39	12	
modèle retenu: (SORT), R$\overline{C}$, O$\overline{C}$, S$\overline{C}$, T$\overline{C}$	26,24	18	*
(SORT), O$\overline{C}$, S$\overline{C}$, T$\overline{C}$	312,60	19	
(SORT), R$\overline{C}$, S$\overline{C}$, T$\overline{C}$	54,29	20	
(SORT), R$\overline{C}$, O$\overline{C}$, T$\overline{C}$	42,86	19	
(SORT), R$\overline{C}$, O$\overline{C}$, S$\overline{C}$	32,67	19	

Tableau II (suite)

Vérification des modèles relatifs à l'influence de la variable "travail durant les études" sur le cheminement (secteur professionnel)

2.1 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), travail durant les études (T) et cheminement (C)

	G^2	d.l.	
hypothèse d'équiprobabilité	2831,24	23	
hypothèse d'indépendance (SOT, $\overline{C}$)	87,54	11	
hypothèse d'indépendance entre T et C (SOT, $SO\overline{C}$)	11,81	6	*
modèle retenu: (SOT), $O\overline{C}$, $S\overline{C}$	14,24	8	*
(SOT), $S\overline{C}$	73,77	10	
(SOT), $O\overline{C}$	30,05	9	

2.2 Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), travail durant les études (T) et cheminement (C)

	G^2	d.l.	
hypothèse d'équiprobabilité	2553,67	15	
hypothèse d'indépendance (SRT, $\overline{C}$)	29,29	7	
hypothèse d'indépendance entre T et C (SRT, $SR\overline{C}$)	7,01	4	*
modèle retenu: (SRT), $S\overline{C}$, $R\overline{C}$	7,25	5	*
(SRT), $R\overline{C}$	25,15	6	
(SRT), $S\overline{C}$	15,23	6	

Tableau II (suite)

2.3 Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), travail durant les études (T) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	2764,14	23
hypothèse d'indépendance (ORT, $\overline{C}$)	73,30	11
hypothèse d'indépendance entre T et C (ORT, OR$\overline{C}$)	9,67	6 *
modèle retenu: (ORT), O$\overline{C}$, R$\overline{C}$	11,05	8 *
(ORT), R$\overline{C}$	69,75	10
(ORT), O$\overline{C}$	16,27	9 *

Tableau III

Vérification des modèles relatifs à l'influence de la motivation aux études sur le cheminement (secteur général)

1.1 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), motivation aux études (M) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	781,81	23
hypothèse d'indépendance (SOM, $\overline{C}$)	59,69	11
hypothèse d'indépendance entre M et C (SOM, SO$\overline{C}$)	21,92	6
modèle retenu: (SOM), O$\overline{C}$, SM$\overline{C}$	11,28	6*
(SOM), SM$\overline{C}$	43,82	8
(SOM), O$\overline{C}$, S$\overline{C}$, M$\overline{C}$	14.56	7

1.2 Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), motivation aux études (M) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	1181,89	15
hypothèse d'indépendance (SRM, $\overline{C}$)	323,89	7
hypothèse d'indépendance entre M et C (SRM, SR$\overline{C}$)	22,27	4
modèle retenu: (SRM), R$\overline{C}$, M$\overline{C}$, S$\overline{C}$	7,20	4*
(SRM), M$\overline{C}$, S$\overline{C}$	312,44	5
(SRM), R$\overline{C}$, S$\overline{C}$	22,27	5
(SRM), R$\overline{C}$, M$\overline{C}$	19,31	5

Tableau III (suite)

1.3 Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), motivation aux études (M) et cheminement (C)	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	1316,22	23
hypothèse d'indépendance (ORM, $\overline{C}$)	334,42	11
hypothèse d'indépendance entre M et C (ORM, OR$\overline{C}$)	21,97	6
modèle retenu: (ORM), R$\overline{C}$, O$\overline{C}$, M$\overline{C}$	9,08	7*
(ORM), O$\overline{C}$, M$\overline{C}$	282,57	8
(ORM), R$\overline{C}$, M$\overline{C}$	31,68	9
(ORM), R$\overline{C}$, O$\overline{C}$	22,99	8

Tableau III (suite)

Vérification des modèles relatifs à l'influence de la motivation aux études sur le cheminement (secteur professionnel)

2.1 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), motivation aux études (M) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	2268,92	23
hypothèse d'indépendance (SOM, $\bar{C}$)	90,02	11
hypothèse d'indépendance entre M et C (SOM, SO$\bar{C}$)	13,48	6
modèle retenu: (SOM), O$\bar{C}$, SM$\bar{C}$	5,56	6*
(SOM), SM$\bar{C}$	68,72	8
(SOM), O$\bar{C}$, S$\bar{C}$, M$\bar{C}$	10,44	7*

2.2 Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), motivation aux études (M) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	2202,89	23
hypothèse d'indépendance (ORM, $\bar{C}$)	85,84	11
hypothèse d'indépendance entre M et C (ORM, OR$\bar{C}$)	19,87	6
modèle retenu: (ORM), O$\bar{C}$, RM$\bar{C}$	12,05	6*
(ORM), RM$\bar{C}$	68,11	8
(ORM), O$\bar{C}$, R$\bar{C}$, M$\bar{C}$	18,15	7

Tableau IV

Vérification des modèles relatifs à l'influence des attitudes et des perceptions face à l'école sur le cheminement (secteur général)

1.1 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), utilité de l'école (U) et cheminement (C)

	G^2	d.l.	
hypothèse d'équiprobabilité	2574,94	47	
hypothèse d'indépendance (SORU, $\overline{C}$)	401,95	23	
hypothèse d'indépendance entre U et C (SORU, SOR$\overline{C}$)	62,70	12	
modèle retenu: (SORU), R$\overline{C}$, OU$\overline{C}$, S$\overline{C}$	22,28	16	*
(SORU), OU$\overline{C}$, S$\overline{C}$	304,07	17	
(SORU), R$\overline{C}$, O$\overline{C}$, U$\overline{C}$, S$\overline{C}$	42,73	18	
(SORU), R$\overline{C}$, OU$\overline{C}$	36,29	17	

1.2 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), école milieu formateur (F) et cheminement (C)

	G^2	d.l.	
hypothèse d'équiprobabilité	1759,29	23	
hypothèse d'indépendance (SOF, $\overline{C}$)	60,32	11	
hypothèse d'indépendance entre F et C (SOF, SO$\overline{C}$)	20,89	6	
modèle retenu: (SOF), O$\overline{C}$, F$\overline{C}$	14,17	8	*
(SOF), F$\overline{C}$	52,55	10	
(SOF), O$\overline{C}$	24,14	9	

Tableau IV (suite)

1.3 Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), fonction première de l'école (P) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	1399,94	15
hypothèse d'indépendance (SRP, $\overline{C}$)	303,43	7
hypothèse d'indépendance entre P et C (SRP, SR$\overline{C}$)	4,23	4*
modèle retenu: (SRP), R$\overline{C}$, S$\overline{C}$	4,23	5*
(SRP), S$\overline{C}$	303,17	6
(SRP), R$\overline{C}$	13,46	6

1.4 Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), fonction première de l'école (P) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	1518,66	23
hypothèse d'indépendance (ORP, $\overline{C}$)	325,57	11
hypothèse d'indépendance entre P et C (ORP, OR$\overline{C}$)	8,68	6*
modèle retenu: (ORP), R$\overline{C}$, O$\overline{C}$	9,18	8*
(ORP), O$\overline{C}$	283,50	9
(ORP), R$\overline{C}$	35,61	10

Tableau IV (suite)

Vérification des modèles relatifs à l'influence des attitudes et des perceptions face à l'école sur le cheminement (secteur professionnel)

2.1 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), utilité de l'école (U) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	3108,04	23
hypothèse d'indépendance (SOU, $\overline{C}$)	102,22	11
hypothèse d'indépendance entre U et C (SOU, SO$\overline{C}$)	19,10	6
modèle retenu: (SOU), O$\overline{C}$, SU$\overline{C}$	5,00	6*
(SOU), SU$\overline{C}$	68,90	8
(SOU), O$\overline{C}$, S$\overline{C}$, U$\overline{C}$	11,15	7*

2.2 Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), utilité de l'école (U) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	2785,87	15
hypothèse d'indépendance (SRU, $\overline{C}$)	45,32	7
hypothèse d'indépendance entre U et C (SRU, SR$\overline{C}$)	24,23	4
modèle retenu: (SRU), SU$\overline{C}$, R$\overline{C}$	1,40	3*
(SRU), S$\overline{C}$, U$\overline{C}$, R$\overline{C}$	11,40	4
(SRU), SU$\overline{C}$	8,68	4*

Tableau IV (suite)

2.3 Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), utilité de l'école (U) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	3221,56	23
hypothèse d'indépendance (ORU, $\overline{C}$)	80,15	11
hypothèse d'indépendance entre U et C (ORU, OR$\overline{C}$)	13,50	6
modèle retenu: (ORU), O$\overline{C}$, U$\overline{C}$	10,50	8*
(ORU), U$\overline{C}$	71,41	10
(ORU), O$\overline{C}$	17,84	9

2.4 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), école milieu formateur (F) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	3307,57	23
hypothèse d'indépendance (SOF, $\overline{C}$)	104,09	11
hypothèse d'indépendance entre F et C (SOF, SO$\overline{C}$)	22,21	6
modèle retenu: (SOF), S$\overline{C}$, OF$\overline{C}$	10,23	5*
(SOF), OF$\overline{C}$	26,89	6
(SOF), S$\overline{C}$, O$\overline{C}$, F$\overline{C}$	23,33	7

Tableau IV (suite)

2.5 Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), école milieu formateur (F) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	2957,50	15
hypothèse d'indépendance (SRF, $\overline{C}$)	26,71	7
hypothèse d'indépendance entre F et C (SRF, SR$\overline{C}$)	4,68	4*
modèle retenu: (SRF), S$\overline{C}$, R$\overline{C}$	4,77	5*
(SRF), R$\overline{C}$	22,94	6
(SRF), S$\overline{C}$	11,99	6*

2.6 Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), école milieu formateur (F) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	3249,43	23
hypothèse d'indépendance (ORF, $\overline{C}$)	84,57	11
hypothèse d'indépendance entre F et C (ORF, OR$\overline{C}$)	18,05	6
modèle retenu: (ORF), OF$\overline{C}$, R$\overline{C}$	2,84	5*
(ORF), O$\overline{C}$, F$\overline{C}$, R$\overline{C}$	18,13	7
(ORF), OF$\overline{C}$	9,08	6*

Tableau IV (suite)

2.7 Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), fonction première de l'école (P) et cheminement(C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	2262,15	23
hypothèse d'indépendance (ORP, $\overline{C}$)	81,52	11
hypothèse d'indépendance entre P et C (ORP, OR$\overline{C}$)	11,86	6*
modèle retenu: (ORP), O$\overline{C}$, R$\overline{C}$	13,00	8*
(ORP), R$\overline{C}$	78,22	10
(ORP), O$\overline{C}$	18,50	9

Tableau V

Vérification des modèles relatifs à l'influence de la hiérarchie scolaire et occupationnelle sur le cheminement (secteur général)

1.1 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), hiérarchie scolaire et occupationnelle (H) et cheminement (C)

	G^2	d.l.	
hypothèse d'équiprobabilité	893,66	23	
hypothèse d'indépendance (SOH, $\bar{C}$)	83,76	11	
hypothèse d'indépendance entre H et C (SOH, SO$\bar{C}$)	39,34	6	
modèle retenu: (SOH), OH$\bar{C}$	6,02	6	*
(SOH), O$\bar{C}$, H$\bar{C}$	24,86	8	

1.2 Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), hiérarchie scolaire et occupationnelle (H) et cheminement (C)

	G^2	d.l.	
hypothèse d'équiprobabilité	1307,97	15	
hypothèse d'indépendance (SRH, $\bar{C}$)	322,03	7	
hypothèse d'indépendance entre H et C (SRH, SR$\bar{C}$)	18,00	4	
modèle retenu: (SRH), RH$\bar{C}$, S$\bar{C}$	1,34	3	*
(SRH), R$\bar{C}$, H$\bar{C}$, S$\bar{C}$	13,83	4	
(SRH), RH$\bar{C}$	9,53	4	

Tableau V (suite)

Vérification des modèles relatifs à l'influence de la hiérarchie scolaire et occupationnelle sur le cheminement (secteur professionnel)

2.1 Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), hiérarchie scolaire et occupationnelle (H) et cheminement (C)

	G^2	d.l.	
hypothèse d'équiprobabilité	2344,87	23	
hypothèse d'indépendance (ORH, $\overline{C}$)	77,79	11	
hypothèse d'indépendance entre H et C (ORH, OR$\overline{C}$)	9,24	6	*
modèle retenu: (ORH), O$\overline{C}$, R$\overline{C}$	10,72	8	*
(ORH), R$\overline{C}$	73,54	10	
(ORH), O$\overline{C}$	16,61	9	*

Tableau VI

Vérification des modèles relatifs à l'influence des attitudes face à l'occupation sur le cheminement (secteur général)

1.1 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), valorisation de l'occupation (V) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	1714,25	47
hypothèse d'indépendance (SORV, $\overline{C}$)	369,58	23
hypothèse d'indépendance entre V et C (SORV, SOR$\overline{C}$)	37,67	12
modèle retenu: (SORV), R$\overline{C}$, S$\overline{C}$, OV$\overline{C}$	17,03	16*
(SORV), S$\overline{C}$, OV$\overline{C}$	299,13	17
(SORV), R$\overline{C}$, OV$\overline{C}$	30,32	17
(SORV), R$\overline{C}$, S$\overline{C}$, O$\overline{C}$, V$\overline{C}$	31,77	18

1.2 Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), caractéristiques de l'emploi idéal (E) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	1338,48	23
hypothèse d'indépendance (SRE, $\overline{C}$)	341,76	11
hypothèse d'indépendance entre E et C (SRE, SR$\overline{C}$)	43,97	8
modèle retenu: (SRE), SE$\overline{C}$, RE$\overline{C}$	0,30	3*
(SRE), S$\overline{C}$, RE$\overline{C}$	17,28	5
(SRE), SE$\overline{C}$, R$\overline{C}$	11,60	5

Tableau VI (suite)

1.3 Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), caractéristiques de l'emploi idéal (E) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	1350,00	35
hypothèse d'indépendance (ORE, $\overline{C}$)	335,18	17
hypothèse d'indépendance entre E et C (ORE, OR$\overline{C}$)	32,18	12
modèle retenu: (ORE), O$\overline{C}$, RE$\overline{C}$	12,76	10*
(ORE), RE$\overline{C}$	37,96	12
(ORE), O$\overline{C}$, R$\overline{C}$, E$\overline{C}$	22,45	12

Tableau VI (suite)

Vérification des modèles relatifs à l'influence des attitudes face à l'occupation sur le cheminement (secteur professionnel)

2.1 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), valorisation de l'occupation (V) et cheminement (C)	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	2333,55	23
hypothèse d'indépendance (SOV, $\overline{C}$)	129,87	11
hypothèse d'indépendance entre V et C (SOV, SO$\overline{C}$)	47,01	6
modèle retenu: (SOV), O$\overline{C}$, SV$\overline{C}$	9,63	6*
(SOV), SV$\overline{C}$	73,49	8
(SOV), O$\overline{C}$, S$\overline{C}$, V$\overline{C}$	15,78	7

2.2 Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), valorisation de l'occupation (V) et cheminement (C)	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	1965,26	15
hypothèse d'indépendance (SRV, $\overline{C}$)	61,78	7
hypothèse d'indépendance entre V et C (SRV, SR$\overline{C}$)	41,67	4
modèle retenu: (SRV), V$\overline{C}$, S$\overline{C}$, R$\overline{C}$	4,22	4*
(SRV), S$\overline{C}$, R$\overline{C}$	41,69	5
(SRV), V$\overline{C}$, R$\overline{C}$	24,61	5
(SRV), V$\overline{C}$, S$\overline{C}$	10,92	5*

Tableau VI (suite)

2.3 Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), valorisation de l'occupation (V) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	2307,86	23
hypothèse d'indépendance (ORV, $\overline{C}$)	106,17	11
hypothèse d'indépendance entre V et C (ORV, OR$\overline{C}$)	32,92	6
modèle retenu: (ORV), O$\overline{C}$, V$\overline{C}$, R$\overline{C}$	6,56	7*
(ORV), V$\overline{C}$, R$\overline{C}$	68,37	9
(ORV), O$\overline{C}$, R$\overline{C}$	33,93	8
(ORV), O$\overline{C}$, V$\overline{C}$	11,45	8*

2.4 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), caractéristiques de l'emploi idéal (E) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	1884,61	35
hypothèse d'indépendance (SOE, $\overline{C}$)	96,57	17
hypothèse d'indépendance entre E et C (SOE, SO$\overline{C}$)	46,59	12
modèle retenu: (SOE), S$\overline{C}$, OE$\overline{C}$	10,56	8*
(SOE), OE$\overline{C}$	27,01	9
(SOE), S$\overline{C}$, O$\overline{C}$, E$\overline{C}$	22,97	12

Tableau VI (suite)

2.5 Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), caractéristiques de l'emploi idéal (E) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	1682,47	23
hypothèse d'indépendance (SRE, $\overline{C}$)	52,80	11
hypothèse d'indépendance entre E et C (SRE, SR$\overline{C}$)	37,26	8
modèle retenu: (SRE), S$\overline{EC}$	6,05	6*
(SRE), S$\overline{C}$, E$\overline{C}$	14,07	8*

2.6 Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), caractéristiques de l'emploi idéal (E) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	1845,24	35
hypothèse d'indépendance (ORE, $\overline{C}$)	73,26	17
hypothèse d'indépendance entre E et C (ORE, OR$\overline{C}$)	32,61	12
modèle retenu: (ORE), O$\overline{EC}$	9,09	9*
(ORE), O$\overline{C}$, E$\overline{C}$	19,19	13*

Tableau VII

Vérification des modèles relatifs à l'influence de l'indécision professionnelle sur le cheminement (secteur général)

1.1 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), indécision professionnelle (I) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	864,16	23
hypothèse d'indépendance (SOI, $\overline{C}$)	75,53	11
hypothèse d'indépendance entre I et C (SOI, SO$\overline{C}$)	35,77	6
modèle retenu: (SOI), I$\overline{C}$	12,53	6*
(SOI), O$\overline{C}$, I$\overline{C}$	36,18	8

1.2 Univers expérimental: SSE d'origine (O), travail durant les études (T), indécision professionnelle (I) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	1503,25	23
hypothèse d'indépendance (OTI, $\overline{C}$)	74,55	11
hypothèse d'indépendance entre I et C (OTI, OT$\overline{C}$)	27,58	6
modèle retenu: (OTI), OI$\overline{C}$, T$\overline{C}$	4,68	5*
(OTI), O$\overline{C}$, I$\overline{C}$, T$\overline{C}$	27,16	7
(OTI), OI$\overline{C}$	15,79	6

Tableau VII (suite)

Vérification des modèles relatifs à l'influence de l'indécision professionnelle sur le cheminement (secteur professionnel)

2.1 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), indécision professionnelle (I) et cheminement (C)	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	2234,10	23
hypothèse d'indépendance (SOI, $\overline{C}$)	120.02	11
hypothèse d'indépendance entre I et C (SOI, SO$\overline{C}$)	40,73	6
modèle retenu: (SOI), S$\overline{C}$, OI$\overline{C}$	2,93	5*
(SOI), OI$\overline{C}$	18,40	6
(SOI), S$\overline{C}$, O$\overline{C}$, I$\overline{C}$	12,57	7*

2.2 Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), indécision professionnelle (I) et cheminement (C)	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	1923,87	15
hypothèse d'indépendance (SRI, $\overline{C}$)	49,57	7
hypothèse d'indépendance entre I et C (SRI, SR$\overline{C}$)	31,41	4
modèle retenu: (SRI), I$\overline{C}$, S$\overline{C}$, R$\overline{C}$	2,18	4*
(SRI), S$\overline{C}$, R$\overline{C}$	31,46	5
(SRI), I$\overline{C}$, R$\overline{C}$	19,37	5
(SRI), I$\overline{C}$, S$\overline{C}$	6,15	5*

Tableau VII (suite)

2.3 Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), indécision professionnelle (I) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	2246,81	23
hypothèse d'indépendance (ORI, $\overline{C}$)	100,93	11
hypothèse d'indépendance entre I et C (ORI, OR$\overline{C}$)	33,69	6
modèle retenu: (ORI), OI$\overline{C}$	4,65	6*
(ORI), O$\overline{C}$, I$\overline{C}$	12,41	8*

2.4 Univers expérimental: SSE d'origine (O), travail durant les études (T), indécision professionnelle (I) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	2409,96	23
hypothèse d'indépendance (OTI, $\overline{C}$)	113,36	11
hypothèse d'indépendance entre I et C (OTI, OT$\overline{C}$)	44,84	6
modèle retenu: (OTI), OI$\overline{C}$, T$\overline{C}$	10,48	5*
(OTI), O$\overline{C}$, I$\overline{C}$, T$\overline{C}$	21,25	7
(OTI), OI$\overline{C}$	13,21	6

Tableau VIII

Vérification des modèles relatifs à l'influence de l'inquiétude face au marché du travail sur le cheminement (secteur général)

1.1 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), inquiétude face au marché du travail (Q), et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	1173,66	23
hypothèse d'indépendance (SOQ, $\overline{C}$)	58,12	11
hypothèse d'indépendance entre Q et C (SOQ, SO$\overline{C}$)	16,56	6
modèle retenu: (SOQ), OQ$\overline{C}$	7,86	6*
(SOQ), O$\overline{C}$, Q$\overline{C}$	20,39	8

1.2 Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), inquiétude face au marché du travail (Q) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	1669,11	23
hypothèse d'indépendance (ORQ, $\overline{C}$)	327,01	11
hypothèse d'indépendance entre Q et C (ORQ, OR$\overline{C}$)	10,79	6*
modèle retenu: (ORQ), R$\overline{C}$, OQC	2,28	5*
(ORQ), OQ$\overline{C}$	273,15	6
(ORQ), R$\overline{C}$, O$\overline{C}$, Q$\overline{C}$	11,08	7*

Tableau VIII (suite)

Vérification des modèles relatifs à l'influence de l'inquiétude face au marché du travail sur le cheminement (secteur professionnel)

2.1 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), inquiétude face au marché du travail (Q), et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	2313,51	23
hypothèse d'indépendance (SOQ, $\overline{C}$)	97,89	11
hypothèse d'indépendance entre Q et C (SOQ, S$\overline{OC}$)	12,00	6*
modèle retenu: (SOQ), S$\overline{C}$, O$\overline{QC}$	2,48	5*
(SOQ), O$\overline{QC}$	16,21	6
(SOQ), S$\overline{C}$, O$\overline{C}$, Q$\overline{C}$	8,23	7*

2.2 Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), inquiétude face au marché du travail (Q) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	1970,41	15
hypothèse d'indépendance (SRQ, $\overline{C}$)	26,37	7
hypothèse d'indépendance entre Q et C (SRQ, S$\overline{RC}$)	10,51	4
modèle retenu: (SRQ), S$\overline{C}$, Q$\overline{C}$, R$\overline{C}$	1,96	4*
(SRQ), Q$\overline{C}$, R$\overline{C}$	16,05	5
(SRQ), S$\overline{C}$, R$\overline{C}$	10,54	5*
(SRQ), S$\overline{C}$, Q$\overline{C}$	5,91	5*

Tableau VIII (suite)

2.3 Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), inquiétude face au marché du travail (Q) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	2300,66	23
hypothèse d'indépendance (ORQ, $\overline{C}$)	88,79	11
hypothèse d'indépendance entre Q et C (ORQ, OR$\overline{C}$)	16,27	6
modèle retenu: (ORQ), OQ$\overline{C}$	8,06	6*
(ORQ), O$\overline{C}$, Q$\overline{C}$	16,47	8

Tableau IX

Vérification des modèles relatifs à l'influence des aspirations scolaires sur le cheminement (secteur général)

1.1 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), aspirations scolaires idéales (B) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	4073,88	47
hypothèse d'indépendance (SORB, $\overline{C}$)	843,37	23
hypothèse d'indépendance entre B et C (SORB, SOR$\overline{C}$)	507,08	12
modèle retenu: (SORB), O$\overline{C}$, RB$\overline{C}$, SB$\overline{C}$	25,61	16*
(SORB), RB$\overline{C}$, SB$\overline{C}$	47,46	18
(SORB), O$\overline{C}$, R$\overline{C}$, SB$\overline{C}$	34,63	17
(SORB), O$\overline{C}$, RB$\overline{C}$, S$\overline{C}$	33,76	17

1.2 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), difficulté à réaliser ses aspirations (D) et cheminement (C), lorsque les aspirations scolaires idéales sont élevées

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	1296,80	23
hypothèse d'indépendance (SOD, $\overline{C}$)	74,11	11
hypothèse d'indépendance entre D et C (SOD, SO$\overline{C}$)	53,59	6
modèle retenu: (SOD), O$\overline{C}$, SD$\overline{C}$	7,96	6*
(SOD), SD$\overline{C}$	23,09	8
(SOD), O$\overline{C}$, S$\overline{C}$, D$\overline{C}$	15,19	7

Tableau IX (suite)

1.3 Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), difficulté à réaliser ses aspirations (D) et cheminement (C), lorsque les aspirations scolaires idéales sont élevées

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	1741,40	15
hypothèse d'indépendance (SRD, $\overline{C}$)	201,50	7
hypothèse d'indépendance entre D et C (SRD, SR$\overline{C}$)	27,64	4
modèle retenu: (SRD), R$\overline{C}$, SD$\overline{C}$	1,53	3*
(SRD), SD$\overline{C}$	151,91	4
(SRD), R$\overline{C}$, S$\overline{C}$, D$\overline{C}$	10,15	4

1.4 Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), difficulté à réaliser ses aspirations (D) et cheminement (C), lorsque les aspirations scolaires idéales sont élevées

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	1768,13	23
hypothèse d'indépendance (ORD, $\overline{C}$)	211,23	11
hypothèse d'indépendance entre D et C (ORD, OR$\overline{C}$)	25,43	6
modèle retenu: (ORD), R$\overline{C}$, D$\overline{C}$, O$\overline{C}$	6,95	7*
(ORD), D$\overline{C}$, O$\overline{C}$	152,83	8
(ORD), R$\overline{C}$, O$\overline{C}$	25,95	8
(ORD), R$\overline{C}$, D$\overline{C}$	19,17	9

Tableau IX (suite)

1.5 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), aspirations scolaires réalistes (A) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	3962,38	47
hypothèse d'indépendance (SORA, $\overline{C}$)	1298,68	23
hypothèse d'indépendance entre A et C (SORA, SOR$\overline{C}$)	955,43	12
modèle retenu: (SORA), RA$\overline{C}$, O$\overline{C}$	20,94	18*
(SORA), R$\overline{C}$, A$\overline{C}$, O$\overline{C}$	43,83	19
(SORA), RA$\overline{C}$	45,30	20

Tableau IX (suite)

Vérification des modèles relatifs à l'influence des aspirations scolaires sur le cheminement (secteur professionnel)

2.1 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), aspirations scolaires idéales (B) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	2918,44	23
hypothèse d'indépendance (SOB, $\overline{C}$)	524,96	11
hypothèse d'indépendance entre B et C (SOB, SO$\overline{C}$)	442,88	6
modèle retenu: (SOB), B$\overline{C}$, SO$\overline{C}$	3,74	5*
(SOB), SO$\overline{C}$	442,88	6
(SOB), B$\overline{C}$, S$\overline{C}$, O$\overline{C}$	17,37	7

2.2 Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), aspirations scolaires idéales (B) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	2561,17	15
hypothèse d'indépendance (SRB, $\overline{C}$)	438,94	7
hypothèse d'indépendance entre B et C (SRB, SR$\overline{C}$)	418,98	4
modèle retenu: (SRB), B$\overline{C}$	8,73	6*
(SRB), $\overline{C}$	438,94	7

Tableau IX (suite)

2.3 Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), aspirations scolaires idéales (B) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	2827,38	23
hypothèse d'indépendance (ORB, $\overline{C}$)	503,21	11
hypothèse d'indépendance entre B et C (ORB, OR$\overline{C}$)	436,60	6
modèle retenu: (ORB), B$\overline{C}$, O$\overline{C}$	10,06	8*
(ORB), O$\overline{C}$	442,82	9
(ORB), B$\overline{C}$	74,41	10

2.4 Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), difficulté à réaliser ses aspirations (D) et cheminement (C), lorsque les aspirations scolaires idéales sont élevées

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	477,75	23
hypothèse d'indépendance (SOD, $\overline{C}$)	113,39	11
hypothèse d'indépendance entre D et C (SOD, SO$\overline{C}$)	60,65	6
modèle retenu: (SOD), D$\overline{C}$, SO$\overline{C}$	10,92	5*
(SOD), SO$\overline{C}$	60,65	6
(SOD), D$\overline{C}$, S$\overline{C}$, O$\overline{C}$	15,56	7

Tableau IX (suite)

2.5 Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), difficulté à réaliser ses aspirations (D) et cheminement (C), lorsque les aspirations scolaires idéales sont élevées

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	453,89	15
hypothèse d'indépendance (SRD, $\overline{C}$)	76,70	7
hypothèse d'indépendance entre D et C (SRD, SR$\overline{C}$)	74,08	4
modèle retenu: (SRD), RD$\overline{C}$, S$\overline{C}$	2,20	3*
(SRD), R$\overline{C}$, D$\overline{C}$, S$\overline{C}$	11,29	4
(SRD), RD$\overline{C}$	7,35	4*

2.6 Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), difficulté à réaliser ses aspirations (D) et cheminement (C), lorsque les aspirations scolaires idéales sont élevées

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	615,86	23
hypothèse d'indépendance (ORD, $\overline{C}$)	113,99	11
hypothèse d'indépendance entre D et C (ORD, OR$\overline{C}$)	66,98	6
modèle retenu: (ORD), O$\overline{C}$, RD$\overline{C}$	4,89	6*
(ORD), RD$\overline{C}$	44,94	8
(ORD), O$\overline{C}$, R$\overline{C}$, D$\overline{C}$	14,03	7*

Tableau IX (suite)

2.7 Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), aspirations scolaires réalistes (A) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	3861,29	15
hypothèse d'indépendance (SRA, $\overline{C}$)	874,70	7
hypothèse d'indépendance entre A et C (SRA, SR$\overline{C}$)	854,46	4
modèle retenu: (SRA), A$\overline{C}$, R$\overline{C}$, S$\overline{C}$	2,34	4*
(SRA), R$\overline{C}$, S$\overline{C}$	854,50	5
(SRA), A$\overline{C}$, S$\overline{C}$	10,94	5*
(SRA), A$\overline{C}$, R$\overline{C}$	8,16	5*

2.8 Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), aspirations scolaires réalistes (A) et cheminement (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité	4116,02	23
hypothèse d'indépendance (ORA, $\overline{C}$)	914,35	11
hypothèse d'indépendance entre A et C (ORA, OR$\overline{C}$)	847,32	6
modèle retenu: (ORA), R$\overline{C}$, OA$\overline{C}$	2,40	5*
(ORA), OA$\overline{C}$	15,41	6
(ORA), R$\overline{C}$, O$\overline{C}$, A$\overline{C}$	14,85	7

Annexe F

L'ANALYSE COMPARATIVE DES SECTEURS D'ENSEIGNEMENT *

(tests d'homogénéité des secteurs)

* Les numéros de tableaux renvoient à chacun des chapitres de la troisième partie de ce rapport.

Tableau I

Analyse comparative des secteurs d'enseignement relativement au sexe, au statut socio-économique d'origine, à la réussite scolaire et au cheminement

A. Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), réussite scolaire (R) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
$SO\bar{R}$, N	460,49	11
(SON), $SO\bar{R}$	68,15	6
(SON), $S\bar{R}N$, $O\bar{R}N$	20,24	4

B. Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
$SOR\bar{C}$, N	2255,47	23
(SORN), $SOR\bar{C}$	1792,89	12
(SORN), $R\bar{C}N$, $S\bar{C}$, $O\bar{C}N$	13,69	15*
(SORN), $S\bar{C}$, $O\bar{C}N$, $R\bar{C}$	50,28	16
(SORN), $R\bar{C}N$, $O\bar{C}N$	43,20	16
(SORN), $R\bar{C}N$, $S\bar{C}$, $O\bar{C}$	36,57	17

Tableau II

Analyse comparative des secteurs d'enseignement relativement à l'influence du travail durant les études sur le cheminement

A. Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), travail durant les études (T), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SOTN), $SO\overline{C}N$	32,74	12
(SOTN), $O\overline{C}N$, $T\overline{C}N$, $S\overline{C}N$, $OT\overline{C}$	19,53	12*
(SOTN), $T\overline{C}N$, $S\overline{C}N$, $OT\overline{C}$	31,69	14
(SOTN), $O\overline{C}N$, $S\overline{C}N$, $OT\overline{C}$	27,75	13
(SOTN), $O\overline{C}N$, $T\overline{C}N$, $OT\overline{C}$, $S\overline{C}$	24,65	13
(SOTN), $O\overline{C}N$, $T\overline{C}N$, $S\overline{C}N$	24,62	14

B. Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), travail durant les études (T), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SRTN), $SR\overline{C}N$	15,20	8*
(SRTN), $R\overline{C}N$, $S\overline{C}$, $T\overline{C}N$	7,34	9*
(SRTN), $S\overline{C}$, $T\overline{C}N$, $R\overline{C}$	48,78	10
(SRTN), $R\overline{C}N$, $T\overline{C}N$	34,89	10
(SRTN), $R\overline{C}N$, $S\overline{C}$, $T\overline{C}$	17,15	10*

Tableau II (suite)

C. Univers expérimental:	SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), travail durant les études (T), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)		
		G^2	d.l.
	(ORTN), $OR\overline{C}N$	28,83	12
	(ORTN), $R\overline{C}N$, $O\overline{C}N$, $T\overline{C}N$	21,11	14*
	(ORTN), $O\overline{C}N$, $T\overline{C}N$, $R\overline{C}$	57,66	15
	(ORTN), $R\overline{C}N$, $T\overline{C}N$, $O\overline{C}$	41,55	16
	(ORTN), $R\overline{C}N$, $O\overline{C}N$, $T\overline{C}$	30,35	15

Tableau III

Analyse comparative des secteurs d'enseignement relativement à l'influence de la motivation aux études sur le cheminement

A. Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), motivation aux études (M), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)		
	G^2	d.l.
(SOMN), $SO\overline{C}N$	35,40	12
(SOMN), $O\overline{C}N$, $SM\overline{C}N$	16,84	12*
(SOMN), $SM\overline{C}N$, $O\overline{C}$	31,47	14
(SOMN), $O\overline{C}N$, $SM\overline{C}$, $S\overline{C}N$, $M\overline{C}N$	24,82	13

B. Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), motivation aux études (M), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)		
	G^2	d.l.
(SRMN), $SR\overline{C}N$	46,70	8
(SRMN), $RM\overline{C}N$, $SRM\overline{C}$	7,15	4*
(SRMN), $SRM\overline{C}$, $R\overline{C}N$, $M\overline{C}N$	17,18	5
(SRMN), $RM\overline{C}N$, $SR\overline{C}$, $SM\overline{C}$	15,24	5

Tableau III (suite)

C. Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), motivation aux études (M), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(ORMN), $OR\overline{C}N$	41,84	12
(ORMN), $O\overline{C}N$, $RM\overline{C}N$	17,41	12*
(ORMN), $RM\overline{C}N$, $O\overline{C}$	34,29	14
(ORMN), $O\overline{C}N$, $RM\overline{C}$, $R\overline{C}N$, $M\overline{C}N$	27,07	13

Tableau IV

Analyse comparative des secteurs d'enseignement relativement à l'influence des attitudes et des perceptions face à l'école sur le cheminement

A. Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), utilité de l'école (U), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SOUN), $SO\overline{C}N$	76,02	12
(SOUN), $OU\overline{C}N$, $SU\overline{C}N$	8,73	8*
(SOUN), $SU\overline{C}N$, $OU\overline{C}$, $O\overline{C}N$	17,05	10*
(SOUN), $OU\overline{C}N$, $SU\overline{C}$, $S\overline{C}N$	13,81	9*

B. Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), utilité de l'école (U), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SRUN), $SR\overline{C}N$	50,15	8
(SRUN), $R\overline{C}N$, $SU\overline{C}N$	1,63	6*
(SRUN), $SU\overline{C}N$, $R\overline{C}$	39,94	7
(SRUN), $R\overline{C}N$, $SU\overline{C}$, $S\overline{C}N$, $U\overline{C}N$	11,17	7*

Tableau IV (suite)

C. Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), utilité de l'école (U), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(ORUN), $OR\bar{C}N$	68,92	12
(ORUN), $R\bar{C}N$, $OU\bar{C}N$	17,17	10*
(ORUN), $OU\bar{C}N$, $R\bar{C}$	116,38	11
(ORUN), $R\bar{C}N$, $OU\bar{C}$, $O\bar{C}N$, $U\bar{C}N$	31,12	12

D. Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), école milieu formateur (F), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SOFN), $SO\bar{C}N$	43,10	12
(SOFN), $OF\bar{C}N$, $SF\bar{C}N$	11,32	8*
(SOFN), $SF\bar{C}N$, $OF\bar{C}$, $O\bar{C}N$	22,81	10
(SOFN), $OF\bar{C}N$, $SF\bar{C}$, $S\bar{C}N$	17,68	9

E. Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), école milieu formateur (F), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SRFN), $SR\bar{C}N$	23,42	8
(SRFN), $R\bar{C}N$, $SF\bar{C}N$	11,03	6*
(SRFN), $SF\bar{C}N$, $R\bar{C}$	48,75	7
(SRFN), $R\bar{C}N$, $SF\bar{C}$, $S\bar{C}N$, $F\bar{C}N$	17,03	7

Tableau IV (suite)

F. Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), école milieu formateur (F), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(ORFN), $OR\bar{C}N$	41,73	12
(ORFN), $R\bar{C}N$, $OF\bar{C}N$	16,39	10*
(ORFN), $OF\bar{C}N$, $R\bar{C}$	51,38	11
(ORFN), $R\bar{C}N$, $OF\bar{C}$, $O\bar{C}N$, $F\bar{C}N$	25,79	12

G. Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), fonction première de l'école (P), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SOPN), $SO\bar{C}N$	39,30	12
aucun modèle retenu (modèle saturé $SOP\bar{C}N$)	—	—

H. Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), fonction première de l'école (P), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SRPN), $SR\bar{C}N$	19,02	8
(SRPN), $RP\bar{C}N$, $S\bar{C}N$	12,01	6*
(SRPN), $S\bar{C}N$, $RP\bar{C}$, $R\bar{C}N$, $P\bar{C}N$	18,65	7
(SRPN), $RP\bar{C}N$, $S\bar{C}$	15,08	7

Tableau IV (suite)

I. Univers expérimental:	SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), fonction première de l'école (P), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)		
		G^2	d.l.
(ORPN), $OR\overline{C}N$		20,54	12*
(ORPN), $R\overline{C}N$, $O\overline{C}N$		22,18	16*
(ORPN), $O\overline{C}N$, $R\overline{C}$		59,47	17
(ORPN), $R\overline{C}N$, $O\overline{C}$		46,19	18

Tableau V

Analyse comparative des secteurs d'enseignement relativement à l'influence de la hiérarchie scolaire et occupationnelle sur le cheminement

A. Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), hiérarchie scolaire et occupationnelle (H), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SOHN), $SO\bar{C}N$	55,82	12
(SOHN), $OH\bar{C}N$, $S\bar{C}N$, $SOH\bar{C}$	6,25	5*
(SOHN), $S\bar{C}N$, $SOH\bar{C}$, $O\bar{C}N$, $H\bar{C}N$	17,17	7
(SOHN), $OH\bar{C}N$, $SOH\bar{C}$	15,13	6
(SOHN), $OH\bar{C}N$, $S\bar{C}N$, $SO\bar{C}$, $SH\bar{C}$	13,96	7*

B. Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), hiérarchie scolaire et occupationnelle (H), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SRHN), $SR\bar{C}N$	36,13	8
aucun modèle retenu (modèle saturé $SRH\bar{C}N$)	—	—

Tableau V (suite)

C. Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), hiérarchie scolaire et occupationnelle (H), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(ORHN), $OR\overline{C}N$	51,64	12
(ORHN), $OH\overline{C}N$, $RH\overline{C}N$	15,85	8
(ORHN), $RH\overline{C}N$, $OH\overline{C}$, $O\overline{C}N$	24,91	10
(ORHN), $OH\overline{C}N$, $RH\overline{C}$, $R\overline{C}N$	20,42	9

Tableau VI

Analyse comparative des secteurs d'enseignement relativement à l'influence des attitudes face à l'occupation sur le cheminement

A. Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), valorisation de l'occupation (V), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SOVN), $SO\bar{C}N$	86,06	12
(SOVN), $O\bar{C}N$, $OV\bar{C}$, $SV\bar{C}$, $S\bar{C}N$, $V\bar{C}N$	11,30	11*
(SOVN), $OV\bar{C}$, $SV\bar{C}$, $S\bar{C}N$, $V\bar{C}N$	26,98	13
(SOVN), $O\bar{C}N$, $SV\bar{C}$, $S\bar{C}N$, $V\bar{C}N$	24,51	13
(SOVN), $O\bar{C}N$, $OV\bar{C}$, $S\bar{C}N$, $V\bar{C}N$	22,64	12
(SOVN), $O\bar{C}N$, $OV\bar{C}$, $SV\bar{C}$, $V\bar{C}N$	20,05	12*
(SOVN), $O\bar{C}N$, $OV\bar{C}$, $SV\bar{C}$, $S\bar{C}N$	15,97	12*

B. Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), valorisation de l'occupation (V), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SRVN), $SR\bar{C}N$	63,68	8
(SRVN), $R\bar{C}N$, $SV\bar{C}$, $V\bar{C}N$	6,06	8*
(SRVN), $SV\bar{C}$, $V\bar{C}N$, $R\bar{C}$	51,24	9
(SRVN), $R\bar{C}N$, $V\bar{C}N$, $S\bar{C}$	16,95	9
(SRVN), $R\bar{C}N$, $SV\bar{C}$	12,09	9*

Tableau VI (suite)

C. Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), valorisation de l'occupation (V), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(ORVN), $OR\overline{C}N$	61,46	12
(ORVN), $R\overline{C}N$, $OV\overline{C}N$	4,87	10*
(ORVN), $OV\overline{C}N$, $R\overline{C}$	43,28	11
(ORVN), $R\overline{C}N$, $OV\overline{C}$, $O\overline{C}N$, $V\overline{C}N$	11,23	12*

D. Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), caractéristiques de l'emploi idéal (E), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SOEN), $SO\overline{C}N$	123,97	24
(SOEN), $\overline{C}N$, $SOE\overline{C}$	23,50	17*
(SOEN), $SOE\overline{C}$	1264,93	18
(SOEN), $\overline{C}N$, $SO\overline{C}$, $SE\overline{C}$, $OE\overline{C}$	41,70	21

E. Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), caractéristiques de l'emploi idéal (E), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SREN), $SR\overline{C}N$	81,23	16
(SREN), $SE\overline{C}$, $RE\overline{C}N$	1,49	9*
(SREN), $RE\overline{C}N$, $S\overline{C}$	22,86	11
(SREN), $SE\overline{C}$, $RE\overline{C}$, $R\overline{C}N$, $E\overline{C}N$	10,63	11*

Tableau VI (suite)

F. Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), caractéristiques de l'emploi idéal (E), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(OREN), $\overline{ORCN}$	64,80	24
(OREN), $\overline{OCN}$, $\overline{RECN}$	27,59	20*
(OREN), $\overline{RECN}$, $\overline{OC}$	34,05	22
(OREN), $\overline{OCN}$, $\overline{REC}$, $\overline{RCN}$, $\overline{ECN}$	33,98	22

Tableau VII

Analyse comparative des secteurs d'enseignement relativement à l'influence de l'indécision professionnelle sur le cheminement

A. Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), indécision professionnelle (I), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SOIN), $SO\overline{C}N$	76,49	12
(SOIN), $OI\overline{C}N$, $S\overline{C}N$	13,98	10*
(SOIN), $S\overline{C}N$, $OI\overline{C}$, $O\overline{C}N$, $I\overline{C}N$	32,74	12
(SOIN), $OI\overline{C}N$, $S\overline{C}$	21,53	11

B. Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), indécision professionnelle (I), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SRIN), $SR\overline{C}N$	48,77	8
(SRIN), $R\overline{C}N$, $I\overline{C}N$, $SRI\overline{C}$	6,59	5*
(SRIN), $I\overline{C}N$, $SRI\overline{C}$	56,26	6
(SRIN), $R\overline{C}N$, $SRI\overline{C}$	22,69	6
(SRIN), $R\overline{C}N$, $I\overline{C}N$, $SI\overline{C}$, $SR\overline{C}$, $RI\overline{C}$	13,15	6

Tableau VII (suite)

C. Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), indécision professionnelle (I), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(ORIN), $OR\bar{C}N$	76,08	12
(ORIN), $R\bar{C}N$, $OI\bar{C}N$, $ORI\bar{C}$	<u>4,59</u>	<u>5</u>*
(ORIN), $OI\bar{C}N$, $ORI\bar{C}$	46,01	6
(ORIN), $R\bar{C}N$, $ORI\bar{C}$, $O\bar{C}N$, $I\bar{C}N$	28,12	7
(ORIN), $R\bar{C}N$, $OI\bar{C}N$, $OR\bar{C}$, $RI\bar{C}$	17,32	7

D. Univers expérimental: SSE d'origine (O), travail durant les études (T), indécision professionnelle (I), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(OTIN), $OT\bar{C}N$	72,42	12
(OTIN), $OI\bar{C}N$, $T\bar{C}N$	<u>15,16</u>	<u>10</u>*
(OTIN), $T\bar{C}N$, $OI\bar{C}$, $O\bar{C}N$, $I\bar{C}N$	35,47	12
(OTIN), $OI\bar{C}N$, $T\bar{C}$	25,11	11

Tableau VIII

Analyse comparative des secteurs d'enseignement relativement à l'influence de l'inquiétude face au marché du travail sur le cheminement

A. Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), inquiétude face au marché du travail (Q), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SOQN), $SO\overline{C}N$	28,57	12
(SOQN), $OQ\overline{C}N$, $S\overline{C}N$	9,62	10*
(SOQN), $S\overline{C}N$, $OQ\overline{C}$, $O\overline{C}N$, $Q\overline{C}N$	21,79	12
(SOQN), $OQ\overline{C}N$, $S\overline{C}$	17,15	11*

B. Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), inquiétude face au marché du travail (Q), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SRQN), $SR\overline{C}N$	26,06	8
(SRQN), $R\overline{C}N$, $SRQ\overline{C}$, $Q\overline{C}N$	6,00	5*
(SRQN), $SRQ\overline{C}$, $Q\overline{C}N$	55,39	6
(SRQN), $R\overline{C}N$, $Q\overline{C}N$, $SR\overline{C}$, $SQ\overline{C}$, $RQ\overline{C}$	16,88	6
(SRQN), $R\overline{C}N$, $SRQ\overline{C}$	15,76	6

Tableau VIII (suite)

C. Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), inquiétude face au marché du travail (Q), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(ORQN), $OR\overline{C}N$	27,06	12
(ORQN), $R\overline{C}N$, $OQ\overline{C}N$	6,94	10*
(ORQN), $OQ\overline{C}N$, $R\overline{C}$	48,95	11
(ORQN), $R\overline{C}N$, $OQ\overline{C}$, $O\overline{C}N$, $Q\overline{C}N$	19,21	12*

Tableau IX

Analyse comparative des secteurs d'enseignement relativement à l'influence des aspirations scolaires sur le cheminement

A. Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), aspirations scolaires idéales (B), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SOBN), $SO\bar{C}N$	1071,30	12
(SOBN), $SO\bar{C}N$, $SB\bar{C}$	12,52	10*
(SOBN), $SB\bar{C}$, $SO\bar{C}$, $S\bar{C}N$, $O\bar{C}N$	20,30	12*
(SOBN), $SO\bar{C}N$, $B\bar{C}$	17,75	11*

B. Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), aspirations scolaires idéales (B), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SRBN), $SR\bar{C}N$	917,62	8
(SRBN), $RB\bar{C}N$, $SB\bar{C}$	4,15	6*
(SRBN), $SB\bar{C}$, $RB\bar{C}$, $R\bar{C}N$, $B\bar{C}N$	15,13	7
(SRBN), $RB\bar{C}N$, $S\bar{C}$	11,83	7*

Tableau IX (suite)

C. Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), aspirations scolaires idéales (B), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(ORBN), $OR\overline{C}N$	934,94	12
(ORBN), $O\overline{C}N$, $RB\overline{C}N$	7,12	12*
(ORBN), $RB\overline{C}N$, $O\overline{C}$	39,97	14
(ORBN), $O\overline{C}N$, $RB\overline{C}$, $R\overline{C}N$, $B\overline{C}N$	17,83	13*

D. Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), difficulté à réaliser ses aspirations (D), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SODN), $SO\overline{C}N$	114,24	12
(SODN), $O\overline{C}N$, $SO\overline{C}$, $SD\overline{C}N$	18,13	10*
(SODN), $SD\overline{C}N$, $SO\overline{C}$	32,54	12
(SODN), $O\overline{C}N$, $SD\overline{C}N$	23,27	12
(SODN), $O\overline{C}N$, $SO\overline{C}$, $SD\overline{C}$, $S\overline{C}N$, $D\overline{C}N$	21,62	11

Tableau IX (suite)

E. Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), difficulté à réaliser ses aspirations (D), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SRDN), $SR\bar{C}N$	101,73	8
(SRDN), $S\bar{C}$, $RD\bar{C}N$	12,98	7*
(SRDN), $RD\bar{C}N$	21,25	8
(SRDN), $S\bar{C}$, $RD\bar{C}$, $R\bar{C}N$, $D\bar{C}N$	21,17	8

F. Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), difficulté à réaliser ses aspirations (D), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(ORDN), $OR\bar{C}N$	92,18	12
(ORDN), $O\bar{C}N$, $RD\bar{C}N$	11,62	12*
(ORDN), $RD\bar{C}N$, $O\bar{C}$	33,12	14
(ORDN), $O\bar{C}N$, $RD\bar{C}$, $R\bar{C}N$, $D\bar{C}N$	19,93	13*

Tableau IX (suite)

G. Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), aspirations scolaires réalistes (A), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SOAN), $S\bar{O}\bar{C}N$	1979,05	12
(SOAN), $A\bar{C}N$, $S\bar{O}\bar{C}N$	18,28	10*
(SOAN), $S\bar{O}\bar{C}N$, $A\bar{C}$	37,56	11
(SOAN), $A\bar{C}N$, $S\bar{O}\bar{C}$, $S\bar{C}N$, $O\bar{C}N$	26,21	12

H. Univers expérimental: sexe (S), réussite scolaire (R), aspirations scolaires réalistes (A), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(SRAN), $SR\bar{C}N$	1803,53	8
(SRAN), $RA\bar{C}N$, $S\bar{C}N$	4,27	5*
(SRAN), $S\bar{C}N$, $RA\bar{C}$, $R\bar{C}N$, $A\bar{C}N$	15,41	7
(SRAN), $RA\bar{C}N$, $S\bar{C}$	9,21	7*

I. Univers expérimental: SSE d'origine (O), réussite scolaire (R), aspirations scolaires réalistes (A), cheminement (C) et secteur d'enseignement (N)

	G^2	d.l.
(ORAN), $OR\bar{C}N$	1805,99	12
(ORAN), $RA\bar{C}N$, $OA\bar{C}N$	5,04	8*
(ORAN), $OA\bar{C}N$, $RA\bar{C}$, $R\bar{C}N$	17,48	9
(ORAN), $RA\bar{C}N$, $OA\bar{C}$, $O\bar{C}N$	11,30	10*

Achevé d'imprimer à
Québec en mars 1982, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec

Édité par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation

50-2055